



La culture d'action des enseignants de l'école primaire au Chili : contribution au développement d'une anthropologie énaactive

Julia San Martin Mendez San Martin

► To cite this version:

Julia San Martin Mendez San Martin. La culture d'action des enseignants de l'école primaire au Chili : contribution au développement d'une anthropologie énaactive. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II; Pontificia universidad católica de Chile (Santiago de Chile), 2015. Français. NNT : 2015TOU20079 . tel-01345216

HAL Id: tel-01345216

<https://theses.hal.science/tel-01345216>

Submitted on 13 Jul 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Université
de Toulouse**

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse II - Jean Jaurès

En cotutelle internationale avec :

Pontificia Universidad Católica de Chile

Présentée et soutenue par : Julia SAN MARTIN

le 10 novembre 2015

LA CULTURE D'ACTION DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE AU CHILI

Contribution au développement d'une anthropologie énaïve

École doctorale et spécialité : ED-CLESCO : Sciences de l'Éducation

Unité de recherche : UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeurs de Thèse :

Philippe VEYRUNES, Maître de Conférence HDR, Université de Toulouse 2

Sergio MARTINIC, Profesor, Pontificia Universidad Católica de Chile

Rapporteurs

Marc DURAND, Professeur, Université de Genève

Frédéric SAUSSEZ, Professeur agrégé, Université de Sherbrooke

Autres membres du jury

Françoise LANTHEAUME, Professeure, Université de Lyon 2

Patricia REMOUSSENARD, Professeure, Université de Lille 3

*A mis padres,
el mundo de las palabras no basta para
expresarles mi gratitud*

REMERCIEMENTS

Bien que le « nous » des thèses renvoie à une forme canonique d'écriture scientifique, ce « nous » prend tout son sens lorsque je réfléchis aux personnes que j'ai rencontrées au plan professionnel et amical pendant ces quatre années. Ainsi, ces mots cherchent à refléter toute ma gratitude aux personnes qui ont partagé avec moi ce chemin qui, plus qu'une thèse, a été un chemin d'enrichissement personnel.

J'adresse un grand merci à Philippe Veyrunes que j'ai harcelé dès notre première rencontre (en master 1) avec l'idée de faire une thèse. Il a su, avec ses qualités professionnelles et humaines, m'orienter, m'encourager et me soutenir durant tout mon parcours, surtout dans les moments difficiles. Je le remercie pour sa patience, son écoute, son esprit critique et sa bienveillance qui ne manquaient pas pour autant d'exigence et de rigueur scientifique. Cette thèse lui doit beaucoup !

Mes remerciements s'adressent aussi à Sergio Martinic qui m'a toujours accordé du temps, malgré la distance et le décalage horaire. Merci pour les conseils, les échanges forts intéressants, les moments de partage et la confiance qu'il m'a accordé dans la construction de projets futurs.

Je remercie les enseignantes et les élèves qui ont participé à ma recherche, sans eux elle serait encore un projet inachevé.

Toute ma reconnaissance s'adresse également à CONICYT, pour avoir financé ce travail de thèse pendant ces quatre ans.

Peu de moments ont été si exigeants, bienveillants et conviviaux comme celui construit dans le groupe des « Zinzins juniors ». Ici, j'ai eu la chance non seulement de développer un esprit critique, mais aussi de rencontrer des chercheurs et des thésards de grande qualité. Je remercie particulièrement Guillaume Azéma avec qui nous avons eu l'idée de se « casser la tête » avec « l'héxatomie ». Merci pour l'amitié, la patience (surtout la patience) et l'écoute.

Je remercie également Dominique Broussal, Ingrid Verscheure, Germain Poizat, Gilles Dieumegard, Olivier Vors, Jean-François Marcel, Eric Flavier, Pierre Imbert, Audrey Murillo d'avoir accepté le rôle si difficile et prégnant de relecteurs de mon travail. Merci pour vos corrections, les commentaires précis et les critiques constructives qui ont beaucoup apporté à ma réflexion.

Le cours d'action est un programme de recherche riche et dynamique qui permet la réflexion et la critique. Je remercie vivement Jacques Theureau d'avoir accepté de lire mes écrits autour du cadre théorique et de la méthodologie. Ses commentaires et propositions ont beaucoup nourri ma réflexion et ouvrent vers des pistes intéressantes pour le futur. Merci pour l'invitation à l'émancipation.

Mes remerciements vont aussi vers toutes les personnes qui m'ont accompagné et qui ont contribué de façons différentes à mon travail : Rémi Bonasio, Lucie Aussel, Christelle Herraud,

Sébastien Reynes, Sylvie Veyrunes, Maryse et Pierre Vinchon, les familles (les chafs, les filles, les italiens et les bramards), les « chonchitos », les « Farnoldo », Sandra Cabezas, Nicolas Joseph-Charles, les « collocs », Martina Crescioli, Lupita-Daniela Monteiro, Gerardo Ahumada, Coté Bello, Francisca Lucero, Ignacio del Valle.

Agradezco también a todas las personas que se encuentran lejos y que de una otra manera me han entregado su apoyo durante todo este proceso :

Al equipo del programa de doctorado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, especialmente a Myriam Navarrete por su apoyo estratégico, su constante preocupación y su buen humor.

A mis amigas de siempre : Alejandra « bruja » Vasquez, Marcia Merello y Gladys « concu » Iturra.

A mi familia que no se limita solamente a un núcleo de seis personas. A mi madre, Victoria, que fue y será siempre un motor de energía renovable en mi vida ; a mi padre, José, que sin comprender mucho lo que estaba haciendo siempre creyó en mi ; a mis hermanos : José Ignacio (quien aun me trata de la « eterna estudiante »), Victoria Maria (quien me hace reír con sus historias y pericias) y Camilo (que aun no entiende como me puede gustar tanto estudiar) ; a mis primas y primos (del clan San Martin y del clan Mendez) especialmente a Alioscha, Paola y Coky ; a mis tías y tíos (de ambos clanes), especialmente a mi tía coñotito, mi tía Nelly, mi tía Milly y mi tío Franklyn.

A Javier, por su paciencia, su espontaneidad y sus consejos. Gracias por el amor y toda la experiencia de vida (y de familia) compartida.

SOMMAIRE

AVANT PROPOS.....	5
INTRODUCTION GENERALE.....	9
PARTIE I - Ouverture conceptuelle, cadre théorique et cadre méthodologique de la recherche.....	15
CHAPITRE 1 - La notion de culture dans les recherches en éducation : un état de l'art.....	19
CHAPITRE 2 - Culture d'action et programme du cours d'action : construction de sens et expérience.....	63
CHAPITRE 3 - Le système éducatif chilien : une culture de l'évaluation.....	93
CHAPITRE 4 - L'activité humaine et la construction de la culture d'action : un cadre sémiologique pour l'analyse.....	119
CHAPITRE 5 - Orientations méthodologiques de la recherche	151
PARTIE II - Analyse de l'activité individuelle-sociale, de la culture-propre et de la culture d'action.....	181
CHAPITRE 6 - Travailler dans une nouvelle classe.....	185
CHAPITRE 7 - Travailler à plusieurs en classe.....	225
CHAPITRE 8 - Les prescriptions comme objet culturel : le cas du « Plan de Soutien Partagé ».....	265
CHAPITRE 9 - L'aménagement de l'espace de la classe.....	301
CHAPITRE 10 - Discussion générale et perspectives de recherches.....	341
BIBLIOGRAPHIE.....	381
ANNEXES.....	407
TABLE DES MATIERES.....	475

AVANT PROPOS

Nous savons depuis que Bronislaw Malinowski est allé aux îles Trobriand étudier « Les Argonautes du Pacifique oriental » (1922/1963) que la culture est une construction du monde propre à l'homme lui permettant de l'interpréter et de lui donner du sens. De manière métaphorique, il est possible de comparer la culture à une paire de lunettes à travers lesquelles l'homme observe et habite le monde qui l'entoure. Comme l'exposent certaines pages de cette thèse, plusieurs auteurs considèrent que la culture est largement implicite : nous sommes des êtres culturels sans pour autant être conscients de toute la portée culturelle de nos actions.

Cependant, il y a des moments où notre culture se dévoile à nous en nous montrant des choses qui nous étaient « invisibles ». Pour ma part, née et ayant vécu au Chili, je n'ai jamais été aussi consciente de mon « être-culturel » que lors de mes premières années en France. De nombreuses choses m'interpelaient, y compris les plus simples : pourquoi ne manger que du sucré le matin ? Pour ma part, je préfère l'avocat avec du jambon ! Pourquoi les restaurants ne servent-ils plus à partir de 14h ? Pourquoi envoyer une lettre si je peux aller moi-même au bureau « X » ? Ces étonnements, ces émerveillements et, parfois, ces dégouts m'ont conduite peu à peu à m'intéresser à la culture, même si, à ce moment-là, cet intérêt n'était pas scientifique.

La réalisation de cette thèse m'a permis de concrétiser cet intérêt en m'intéressant à la culture des enseignants. Mais pourquoi celle-ci ? De plus, pourquoi s'intéresser au travail des enseignants en situation ? J'évoque ici une partie de mon parcours personnel, qui a orienté plusieurs des choix qui se reflètent dans ce travail de thèse. Cette rapide évocation veut aider le lecteur à connaître un peu les « lunettes » avec lesquelles je regarde ce monde si fascinant qui est celui du travail des enseignants.

Plusieurs fois, j'ai entendu des amies de ma famille dire : vous pourriez facilement ouvrir une école. Eh oui, nous pourrions ! En effet la plupart des femmes de ma famille sont enseignantes et je ne suis pas l'exception. Ainsi, les discussions autour des sujets éducatifs reviennent constamment lors des repas familiaux.

Mon goût pour l'enseignement s'est révélé très jeune. À l'époque, ma mère (enseignante de primaire) avait été affectée, en tant que directrice, dans une école rurale. Située dans la pré-cordillère des Andes, cette école était très éloignée de la ville. Lorsqu'une enseignante ne pouvait pas assurer ses cours pour des raisons diverses, ma mère me proposait d'aider les élèves à réaliser leurs devoirs. Je n'avais que 14 ans.

A cette période, ma mère participait à la création et à la mise en place d'un programme d'alphabétisation visant les jeunes qui réalisaient leur service militaire. J'ai participé plusieurs fois aux cours, où j'ai vu des jeunes gens plus âgés que moi déchiffrer maladroitement ces mots : « mi mamá me mimá »¹. Cette situation a été révélatrice pour moi : apprendre à lire à quelqu'un pouvait être une tâche aussi difficile que gratifiante.

Le métier d'enseignant m'a toujours émerveillé, notamment les situations vécues par ma mère. Je me souviens très bien quand, en me baladant avec elle, un jeune homme s'est approché. C'était un ancien étudiant du programme d'alphabétisation. Je n'ai jamais oublié la phrase qu'il a prononcée : « vous êtes à l'origine de toutes mes réussites, merci ! ». Bien que consciente des conditions précaires du travail des enseignants dans le contexte chilien (ma mère étant l'exemple exemplaire !), ce sont de tels moments gratifiants, liés au métier, qui ont participé à mon choix de suivre une formation en pédagogie.

Après cinq ans d'études à l'Université Catholique de Valparaíso au Chili, j'ai obtenu en 2003 mon diplôme de « Professeure en Biologie et sciences de la vie et de la terre ». J'étais censée être « prête » à travailler comme professeure : je maîtrisais tous les types de planification utilisés dans le système éducatif de mon pays, je connaissais le cadre légal pour signer un contrat de travail, je maîtrisais les méthodes en didactique de la biologie, je maîtrisais les TICs, je connaissais les techniques d'évaluation, j'avais réussi toutes les UE scientifiques et mes notes de stages témoignaient de ma capacité à conduire une classe... Bref, j'avais tout ce qu'il fallait pour « être une enseignante compétente ! ».

« J'étais prête ! », du moins c'était ce que je croyais. Durant ma première année de travail, je me suis rendue compte de la distance entre ce que je voulais faire dans la classe – appuyée sur tout ce que j'avais appris à l'université – et ce que je pouvais faire réellement. L'université ne m'avait pas préparée à agir dans des situations difficiles ou nouvelles. Parfois, je me sentais perdue et angoissée : comment pouvais-je faire différemment ?

Au cours de ma troisième année de travail, j'ai senti que j'avais réussi à acquérir un rythme de travail, un rythme très « lourd », puisque ma charge de travail était de 42 heures hebdomadaires dont 38 face aux élèves. De même, j'avais construit des routines et mes propres habitudes. En ce qui concernait la discipline des élèves, à la différence d'autres collègues de mon âge et avec la même expérience, je n'avais jamais eu de problèmes. Nous en avons fréquemment parlé avec des collègues et nous étions arrivées à la conclusion que ce domaine n'était pas lié à la formation initiale, c'était peut-être une chose liée à la personnalité de chacun.

¹ Cette phrase est typique de livres d'apprentissage de la lecture au Chili.

Pendant cette année, j'ai eu aussi la responsabilité de conduire le département de sciences de l'école. L'une de mes missions était de suivre le travail des enseignants de primaire. La commande était claire : je devais assurer un bon enseignement des sciences pour les plus jeunes élèves. Oui, facile à dire ! Mais, comment faire des propositions, alors que je n'avais aucune expérience avec les élèves de cette âge ? Une proposition collective a été construite suite à des échanges avec mes collègues : j'allais passer par une période d'observation pour me familiariser avec les manières de faire dans ces niveaux de classe. Si, lors des observations, surgissaient des questions, autant de ma part que de celle des enseignants, celles-ci seraient traitées lors des réunions collectives. Ces réunions sont devenues peu à peu des moments de réflexion autour des pratiques et du partage des stratégies. J'étais, sans le savoir, dans une démarche qui mettait au centre les savoirs et l'expérience des enseignants.

En outre, pendant mes cinq années de travail, j'ai eu 4 stagiaires venant d'universités différentes. Nos conversations, après chaque séance, témoignaient d'un manque important dans les formations – manque que j'avais autant ressenti durant mes premières années de travail - : celles-ci mettaient fortement l'accent sur les savoirs disciplinaires et laissaient de côté les savoirs pratiques, c'est-à-dire ceux qui nous pouvions apprendre en situation d'enseignement. De plus, mes échanges avec les enseignants de primaire renforçaient encore ma croyance : une formation ne peut pas se passer d'une immersion dans le contexte d'enseignement.

Mon expérience de responsable du département de sciences m'a conduite à m'intéresser de plus en plus au travail des enseignants de primaire. Un ressenti émergeait constamment lorsque j'observais le travail de mes collègues de primaire : « chapeau ! Enseigner à lire et à écrire à de jeunes élèves serait une tâche impossible pour moi ». De plus, mes observations rendaient compte d'une complexité souvent difficile à « mettre en mots », même lors des réunions collectives. Pour moi, il y avait ici quelque chose qui pouvait participer à la réussite d'une classe. Alors, comment y accéder ? Ma première rencontre avec Philippe Veyrunes, lorsque je lui ai demandé de suivre mon travail de master 1 a été révélatrice : il m'a proposé un cadre théorique et méthodologique qui me permettait de répondre à des questions que je me posais depuis longtemps. De plus, ce cadre était inspiré des travaux conduits par deux scientifiques chiliens, Humberto Maturana et Francisco Varela, que j'avais lus et relus lors de ma formation en biologie ! C'était une coïncidence, une très belle coïncidence ! J'avais trouvé non seulement une manière d'étudier ce qui m'intéressait, mais en plus, je ne laissais pas de côté la biologie, discipline qui me passionne encore.

Cette thèse constitue une esquisse de réponse à plusieurs de ces questionnements qui ont accompagné mon parcours. Sans doute sera-t-elle nourrie des réflexions futures et des discussions qu'elle ne manquera de susciter.

INTRODUCTION GENERALE

Des enjeux socio-politiques derrière l'étude des pratiques enseignantes

De nos jours, l'influence de l'OCDE et d'autres instances internationales qui rendent compte des réussites et des faiblesses des systèmes éducatifs est indiscutable. La référence dans les discours politiques à des systèmes performants, tels que celui de Singapour ou de la Finlande, est constante : ils deviennent des modèles à suivre pour atteindre la réussite des élèves. En 2005, le rapport de l'OCDE « Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité » témoignait déjà des préoccupations envers les compétences des enseignants et indiquait les stratégies à suivre pour les améliorer. Les enseignants sont donc en « ligne de mire » et le développement des « bonnes pratiques » constitue l'un des enjeux majeurs des politiques éducatives.

Cette préoccupation est d'autant plus importante dans le contexte chilien où prime une culture de la prescription et de l'évaluation (Meckes, 2007 ; Nunez Moscoso et Flores, sous-presse). En effet, comme nous le verrons, toutes les politiques mises en place dans le système éducatif chilien semblent être centrées sur la performance, ce qui témoigne de la forte influence de courants anglo-saxons comme le « *school effectiveness* » et le « *school improvement* » (Murillo, 2003).

Le maintien dans le temps de bons résultats aux épreuves PISA (*Programme for International Student Assessment*) de certains pays conduit fréquemment d'autres gouvernements, dont les systèmes éducatifs ont des résultats plus faibles, à se questionner sur les éléments pouvant être transposés dans leur propre contexte. Ainsi, en novembre 2014, le Ministre de l'Éducation Nationale du Chili a réalisé un voyage en Europe afin d'identifier les clés des succès de certains pays en matière éducative, notamment de la Finlande. Le premier constat n'a pas surpris la communauté éducative chilienne : l'un des éléments pointé comme étant au cœur d'un bon système éducatif est la qualité du corps enseignant.

Étudier les pratiques enseignantes : les tendances dans la recherche chilienne

En ce qui concerne la recherche en éducation, nombreux sont les travaux de sciences de l'éducation qui s'intéressent aux savoirs, sans distinction des notions employées (savoirs théoriques, savoirs d'expérience, connaissances, croyances, représentations, entre autres). Cet intérêt a été « au cœur des études de quasiment tous les paradigmes de recherches en analyse de l'enseignement, depuis les premiers travaux “processus-produit” des années 50 » (Amade-Escot, 2014, p.18).

En ce qui concerne les recherches influencées par le courant du « *school effectiveness* », elles ont pour enjeu principal d'identifier les pratiques qui fonctionnent et de les mettre en relation avec des politiques éducatives qui participent de la transformation de ce « qui ne fonctionne pas ». La littérature recensée dans le Chapitre 3 de cette thèse, montre que, dans le contexte chilien, les recherches s'intéressant à cette articulation s'inscrivent principalement dans deux approches, décrites par Lessard, Desjardins, Schwimmer et Anne (2008). La première, dite administrative ou fonctionnaliste pragmatique, cherche à identifier les éléments qui permettent la réussite des politiques éducatives (*What work*) ainsi que les obstacles qu'elles rencontrent. Elle oriente fortement la manière dont le travail enseignant est conçu : un bon enseignant mobilise de bonnes pratiques² qui améliorent les apprentissages des élèves³. La seconde approche, dite critique post-structuraliste, insiste « sur les dérives et effets nocifs [des politiques éducatives] qui ont tendance à se profiler, notamment dans la mesure où elles sont le reflet de tendances macrosociales qu'ils considèrent discutables (mondialisation, néo-libéralisme, *new public management*...) » (Op. Cit. p.165). Les recherches inscrites dans cette approche révèlent les effets négatifs des politiques actuelles sur le travail enseignant, parmi lesquels : l'intensification de ce travail et son contrôle, son extension hors de la classe et de l'école, l'augmentation de la concurrence et les écarts de performance entre les établissements, etc.

La revue de littérature réalisée lors de ce travail de thèse sur les recherches conduites dans des classes chiliennes montre que, même si plusieurs travaux s'intéressent aux pratiques enseignantes, très peu d'entre eux mobilisent des cadres théoriques et méthodologiques rendant compte du travail *in situ*. Cette tendance avait été déjà repérée par Nunez Moscoso (2013). En recensant les études portant sur les pratiques enseignantes réalisées entre 2000 et 2012, cet auteur montre que parmi ces travaux, 62,15% privilégient le discours des enseignants pour accéder à leurs pratiques, tandis que seulement 10,80% se centrent sur la pratique même des sujets. Cette propension est sans doute accrue par les exigences d'un système globalisé qui mesure la qualité des systèmes éducatifs au prisme de la concurrence et des performances.

2 Un « Cadre du bon enseignement » a été mis en place par le Ministère de l'éducation nationale chilien pour orienter les enseignants vers de « bonnes pratiques ». Il est présenté dans la sous-section 3.2.3 (Chapitre 3). Pour plus de détails voir l'annexe 6 CD-rom.

3 Dans le contexte chilien, cette apprentissage est mesurée avec des épreuves systématiques. Elles sont décrites dans le Chapitre 3, sous-section 3.2.1.

Les enjeux de la thèse

Ce travail de thèse cherche à décrire l'activité des enseignants de primaire dans le contexte chilien à travers la notion de culture. Deux enjeux majeurs nous semblent orienter cette étude.

Premièrement, cette thèse ambitionne de contribuer au renouvellement de la manière dont les connaissances et les pratiques des enseignants sont appréhendées dans les recherches chiliennes. Sans remettre en question les apports importants des recherches antérieures, nous mobilisons une approche différente, centrée sur l'activité *in situ* ainsi que le vécu des acteurs. Ceci implique la mobilisation d'objets théoriques pertinents pour étudier les significations qui orientent l'activité, ainsi que la mise en place d'une méthodologie *ad hoc* pour les appréhender. Notre recherche se veut donc être un éclairage complémentaire pour étudier (et pourquoi pas transformer) la manière dont les politiques éducatives sont construites et mises en place ainsi qu'une opportunité pour faire une place à l'étude de l'*activité* dans la communauté scientifique chilienne.

Deuxièmement, en considérant que les connaissances ont une inscription culturelle, c'est-à-dire que la culture est constitutive et constituante du travail enseignant, ce travail de thèse vise à contribuer à l'étude du travail en situation, à travers le prisme de la notion de culture. Adoptant l'idée de Weber, selon laquelle l'homme est « un animal suspendu dans des toiles de signification qu'il a lui-même tissées » (Geertz, 1973/2003, p.20), nous postulons – suivant ainsi les travaux de cet auteur – que la culture correspond à l'ensemble de ces toiles et que son étude ne doit donc pas être une science expérimentale à la recherche de lois, mais une science interprétative à la recherche de significations : la culture est donc un réseau de significations construit par les acteurs. En mobilisant ce choix (qui, comme nous le verrons, a des conséquences théoriques et méthodologiques fortes), nous cherchons à lier les savoirs constituant la « *culture-propre* » des enseignants aux savoirs constituant la « culture d'évaluation » (caractéristique du système éducatif chilien), ainsi qu'aux savoirs constituant les « cultures locales » qui influencent le travail enseignant (les cultures de l'école et de la classe).

Troisièmement, dans un contexte national et international où les débats sur la formation des enseignants s'accroissent (Cisternas, 2011), notre recherche invite à penser cette formation dans le contexte chilien selon une « épistémologie de l'action » (Durand, 2008 ; Saury et al., 2013). Au Chili, la formation des enseignants donne une place importante à la didactique, le curriculum scolaire et l'évaluation. Sans minorer l'importance de ces dimensions dans le travail des enseignants ils atténuent ou simplement évacuent la manière dont les enseignants construisent, transforment et adaptent leur connaissances dans la pratique elle-même. Concevoir la formation en termes de

« culture d'action » peut permettre, d'après nous, de créer des liens entre tous les éléments qui participent de la construction de l'expérience professionnelle.

De quelle culture est-il question ?

Comme nous le montrerons, la notion de culture est très polysémique : nous basculons en permanence entre son sens anthropologique (tout ce qui est acquis et non inné), son sens sociologique (la culture d'une société ou d'une ethnie donnée) et son sens élitiste (« culture des cultivés », humanités, philosophie, arts...) (Morin, 2007). Ainsi, le premier problème qui se pose lorsque l'on se propose d'étudier la culture des enseignants est de savoir ce qu'est la culture.

Cette notion n'est pas comprise ici comme une structure « superorganique » (réification de la culture) ou comme l'ensemble des schémas de comportement observables chez les individus d'une communauté identifiable (réduction de la culture). Au contraire, elle est comprise comme une co-construction des acteurs et de l'environnement. Dans ce sens, nous mobilisons l'idée selon laquelle, bien que « la culture donne forme à l'esprit » (Bruner, 1997), dans l'action quotidienne nous pouvons également considérer que « l'esprit donne forme à la culture ».

Compte tenu du caractère polysémique de la notion de culture signalé précédemment, pour étudier la culture des enseignants cette thèse se réfère d'une part aux travaux de Barbier (2010) qui propose la notion de « culture d'action » pour décrire les éléments constituant la (les) culture(s) professionnelle(s) et, d'autre part, aux travaux de Theureau (à paraître, 2011), qui propose la notion de « *culture-propre* » pour identifier les éléments qui constituent la culture des acteurs. Nous mettons donc en relation deux notions : l'une synthétique (celle de culture d'action) pour décrire la culture professionnelle de manière globale et l'autre analytique (celle de culture-propre) qui permet de caractériser les connaissances des acteurs ainsi que leurs transformations.

Inscription dans une théorie de l'activité

La notion de « culture d'action » place au centre de l'analyse la question de la construction du sens. Bien que Barbier (2010) ne propose pas d'opérationnalisation de cette notion, il insiste sur le fait que, pour étudier la culture d'action, il faut accéder à la pensée des acteurs à partir d'une analyse sémiologique. Nous considérons que le programme de recherche empirique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2009) propose des outils théoriques et méthodologiques adaptés à l'étude de la construction de sens.

Le développement de ce programme de recherche a été influencé par divers courants scientifiques, entre autres par les travaux de l'ergonomie française et de l'anthropologie cognitive.

Les premiers sont issus d'une discipline qui vise à « l'analyse spécifique du travail humain en vue de l'améliorer » (Montmollin, 1996, p.6). Autrement dit, elle se préoccupe de l'ensemble du contexte de travail. Les seconds, mobilisent une conception de la culture selon laquelle celle-ci « est située dans l'entendement et le cœur des hommes » (Geertz, 1973/2003, p.25). Ce courant est issu d'une première définition cognitive de la culture : « Tout ce qu'on doit connaître ou croire pour agir d'une manière acceptable pour les membres de l'ensemble social auquel on appartient » (Goodenough, 1957, cité par Dougherty et Keller, 1985, p.162) qui donne une place importante aux éléments psychologiques. Ainsi, le programme de recherche empirique du cours d'action accorde-t-il la primauté à l'analyse de l'activité *in situ* ainsi qu'au point de vue des acteurs.

Suivant le programme de recherche empirique du cours d'action, cette thèse contribue à la description de la culture sous l'angle du paradigme de l'énaction. L'idée principale de ce paradigme est que la connaissance est action dans le monde (Varela, 1989, 1996 ; Varela, Thompson et Rosch, 1993). Plus précisément, « la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjointe d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela et al., 1993). L'action fait émerger des mondes différents qui sont fonction des significations de ceux qui les construisent, toujours dans un contexte (Varela, 1989, 1996 ; Von Uexküll, 1965). Ainsi, ce paradigme offre-t-il une perspective nouvelle d'analyse des acteurs en situation, en se centrant non plus vers le monde interne de l'acteur et corrélativement vers un monde extérieur objectif, mais en se focalisant sur l'expérience vécue et incarnée (Rolland et Cizeron, 2013).

En transposant le postulat de l'énaction dans le domaine des activités humaines, quelques premiers éléments surgissent pour son analyse (Theureau, 2004) : (1) pour analyser l'activité humaine il faut respecter le principe de l'autonomie des individus ; (2) la situation émerge du couplage acteur-environnement ; (3) ce couplage est asymétrique ; (4) l'activité définit la situation en fonction des éléments pris en compte par l'acteur dans son environnement ; (5) ces éléments, qui permettent à l'acteur de construire son monde propre (la situation), sont significatifs pour lui.

Ainsi, à partir du postulat de l'énaction notre recherche s'inscrit dans une démarche qui considère la culture des enseignants comme l'histoire des couplages acteur-environnement construite à partir des significations individuelles mais aussi collectives. En effet, « du fait même qu'elle participe à la culture, la signification est publique et partagée » (Bruner, 1997, p. 28).

Organisation du manuscrit

Cette thèse comporte deux parties :

La première partie intitulée « Ouverture conceptuelle, cadre théorique et cadre méthodologique de la recherche » présente les principales notions qui orientent notre recherche, le contexte dans lequel elle s'est déroulée ainsi que le positionnement et les choix théoriques et méthodologiques mis en œuvre. Elle est constituée de cinq chapitres. Le Chapitre 1 est consacré à une revue de littérature non exhaustive concernant la place de la notion de culture dans les recherches en éducation. Cette revue aboutit à la proposition de questions de recherche qui structurent cette thèse. Le Chapitre 2 constitue un chapitre charnière qui rend compte du caractère polysémique de la notion de culture et qui introduit les notions de culture mobilisées dans cette thèse. Le Chapitre 3 décrit la culture d'évaluation du système éducatif chilien, contexte dans lequel ont été recueillies les données empiriques. Les Chapitres 4 et 5 visent à décrire le cadre épistémologique et théorique dans lequel s'inscrit cette thèse ainsi que l'ensemble des principes méthodologiques mobilisés.

La deuxième partie, intitulée « Analyse de l'activité individuelle-sociale et de la culture d'action », présente les résultats de la recherche. Elle est le plus local des détails locaux et la plus globale des structures globales en sorte qu'on arrive à les voir simultanément organisée en cinq chapitres. Ils offrent des focales différentes pour accéder à la *culture-propre* des acteurs et aux éléments de la culture d'action qui la constituent. Chaque chapitre constitue une approche à la culture d'action des enseignantes à partir de différentes situations : (1) la prise en charge d'un niveau de classe avec lequel les enseignants ne sont pas (ou très peu) familiarisés (Chapitre 6) ; (2) la présence d'un tiers dans la classe (Chapitre 7) ; (3) la mise en place d'une prescription ministérielle (Chapitre 8) et (4) les difficultés en lien avec des objets matériels et les configurations d'activité qui deviennent transparents dans l'action (Chapitre 9). Chacun de ces chapitres fait objet d'une discussion intermédiaire. Enfin, le Chapitre 10 présente la discussion générale ainsi que les apports et les perspectives ouvertes par la thèse.

PARTIE I

Ouverture conceptuelle, cadre théorique et cadre méthodologique de la recherche

Organisation de la partie I

La première partie de cette thèse présente les principales notions qui orientent notre recherche, le contexte dans lequel elle s'est déroulée ainsi que le positionnement et les choix théoriques et méthodologiques mis en œuvre. Elle est structurée en cinq chapitres.

Chapitre	Section
Chapitre 1 <i>La notion de culture dans les recherches en éducation : un état de l'art</i>	1.1 La culture scolaire : caractéristiques et transformations
	1.2 L'école : une culture, des cultures ?
	1.3 L'école : une culture organisationnelle
	1.4 La culture du métier des enseignants
	1.5 Étudier la culture des enseignants : questions de recherche
Chapitre 2 <i>Culture d'action et programme du cours d'action : construction de sens et expérience</i>	2.1 De la notion de culture à la notion de culture d'action
	2.2 Étudier la culture d'action: des approches classiques en anthropologie à l'anthropologie énaïve
	2.3 Notion de culture et programme du cours d'action
Chapitre 3 <i>Le système éducatif chilien : une culture de l'évaluation</i>	3.1 Le système éducatif chilien : évolution et organisation
	3.2 Évaluer la qualité de l'enseignement
	3.3 Les politiques éducatives à l'école
Chapitre 4 <i>L'activité humaine et la construction de la culture d'action : un cadre sémiologique pour l'analyse</i>	4.1 Choix épistémologiques relatifs à l'activité humaine
	4.2 Objets théoriques pour l'étude de l'activité individuelle-sociale
	4.3 Un cadre sémiologique pour l'analyse de l'activité
	4.4 Sous-catégories des composantes du signe hexadique
Chapitre 5 <i>Orientations méthodologiques de la recherche</i>	5.1 Conditions contractuelles et éthiques de la recherche
	5.2 Observer et documenter l'activité : le recueil des données
	5.3 Sélection d'un échantillon pour l'analyse de la culture d'action
	5.4 Décrire la culture d'action : traitement et analyse des données

CHAPITRE 1

La notion de culture dans les recherches en éducation : un état de l'art

Ce chapitre est consacré à une revue de littérature non exhaustive concernant la place de la notion de culture dans les recherches en éducation. Il est décomposé en cinq section :

Section	Sous-section
1.1 <i>La culture scolaire : caractéristiques et transformations</i>	1.1.1 La confusion entre les notions de climat scolaire et culture scolaire
	1.1.2 De la polysémie de la notion de culture scolaire
	1.1.3 L'évolution des recherches portant sur la culture scolaire
1.2 <i>L'école : une culture, des cultures ?</i>	1.2.1 L'école, une rencontre de cultures ?
	1.2.2 Différentes cultures enseignantes
	1.2.3 Vers une culture de l'efficacité scolaire
1.3 <i>L'école : une culture organisationnelle</i>	1.3.1 Les artéfacts dans la culture scolaire
	1.3.2 Les valeurs dans la culture scolaire
	1.3.3 Les « postulats fondamentaux » de la culture scolaire
1.4 <i>La culture du métier des enseignants</i>	1.4.1 Culture du métier enseignant et gestes professionnels
	1.4.2 La culture enseignante : entre genre et style
	1.4.3 La professionnalisation des enseignants : transmettre la culture du métier ?
1.5 <i>Étudier la culture des enseignants : questions de recherche</i>	1.5.1 Étudier la culture en éducation : apports et limites des recherches
	1.5.2 Des choix pour étudier la culture des enseignants
	1.5.3 Quelle culture d'action des enseignants ? Questions de recherche

Introduction

D'après Stoll (1998), la notion de culture décrit comment sont les choses, en effet elle agit comme un écran ou des lentilles à travers lesquels le monde est perçu. Dans ce sens, la culture définit la réalité pour les individus qui se trouvent au sein d'une organisation sociale : elle apporte un soutien, une identité et un cadre pour l'apprentissage professionnel (Ibidem).

Un numéro récent de la revue « *Journal of Research in Science Teaching* » dédié à la relation culture/sciences de l'éducation fait état de la place de la notion de culture dans ce champ disciplinaire. Les éditeurs commentent dans leur introduction cet intérêt : « *In the past 20 years, the concept of culture has become more prominent and relevant in science education* » (Carlton-Parsons et Carlone, 2013, p.1). Cependant, lors de la lecture des différentes contributions, il est de plus en plus évident qu'au moment de parler de culture les auteurs font référence à des définitions tantôt convergentes tantôt divergentes. Comme nous le verrons, cette notion n'est pas souvent définie explicitement. Néanmoins, lorsque c'est le cas, elle est généralement reliée soit avec les courants anthropologiques soit avec les sciences de la gestion (nous y reviendrons dans les sections suivantes).

Hargreaves (1995, cité par Prosser, 1999) considère que l'augmentation de l'usage du mot culture dans ce champ de recherche est dû, probablement, au fait que ce concept possède un pouvoir analytique utile pour comprendre la vie au sein de l'école. Au cours des dernières années, ont été proposées des typologies décrivant différents types « idéalisés » de la culture scolaire. Selon Stoll (1998), en dépit de leurs limites, ces typologies permettent de susciter des discussions pour aider les enseignants à réfléchir aux différentes facettes de la culture de leur école.

1.1 La culture scolaire : caractéristiques et transformations

La dynamique des interactions au sein de l'espace scolaire fait apparaître une culture propre : « *because school participants possess a degree of freedom of choice and the capacity to interpreted and reinterpreted the generic culture of schools they create their own particular and therefore "unique culture"* » (Prosser, 1999, p.8). Dans ce sens, la culture scolaire est en partie autonome vis-à-vis de son environnement, c'est-à-dire qu'elle ne se limite pas à reproduire la culture de la société dans laquelle elle se trouve, mais elle adapte et transforme des éléments de celle-ci en créant une culture propre (Viñao, 2002, 2010). C'est dans ce contexte que s'accomplit une des missions fondamentales de l'école : la transmission de la culture héritée (Arendt, 1954/1972 ;

Bourdieu et Passeron, 1985). En effet, « l'enseignement est médiation à la culture du passé qui se présente sous la forme d'un "héritage" ou d'un "patrimoine" à préserver et à transmettre » (Tardif et Mujawamariya, 2002, p.4).

Influencées par les courants en anthropologie culturelle, en psychologie culturelle, psychologie interculturelle (ou *(cross-)cultural psychology*) et en sciences de gestion (culture organisationnelle), les études portant sur la culture de l'école ont été largement développées (Carlton-Parsons et Carlone, 2013). Cependant, comme la notion de culture au sens large, la notion de culture scolaire est aussi ambivalente.

1.1.1 La confusion entre les notions de « climat scolaire » et « culture scolaire »

Une revue de littérature réalisée par Anderson (1982) a révélé les difficultés des chercheurs à définir la notion de « climat scolaire ». Elle a montré que les définitions du « climat » présentes dans la littérature avaient tendance à être plutôt intuitives qu'empiriques. De plus, elle a révélée que, dans ces études, les notions de culture et de climat étaient généralement considérées comme synonymes. En effet, à partir de la fin des années 1980 ce concept a été en concurrence avec celui de culture (Van Houtte, 2005).

En posant la question « climat ou culture ? » Van Houtte (2005) interroge leur quasi-synonymie. Cette auteure pose même la question suivante : si ces concepts sont interchangeable, pourquoi contribuer aux confusions en utilisant les deux ? S'ils sont différents, insiste l'auteur, il serait utile et nécessaire de les préciser et les distinguer.

Comme le note Prosser (1999), nos croyances ainsi que nos perceptions de la scolarité sont façonnées par les rôles que nous jouons en tant qu'élèves, parents, enseignants, chercheurs, etc. Dans ce sens, il n'est pas étonnant que toute une gamme de vocabulaire soit utilisée pour décrire et étudier les interactions, les valeurs mobilisées, etc. À ces difficultés de définition s'ajoute la multiplicité des méthodologies, théories et modèles mobilisés par les recherches qui s'intéressent à ces objets (Anderson, 1982).

Le climat scolaire est défini par exemple comme :

a composite of variables as defined and perceived by the members of this group. These factors may be broadly conceived as the norms of the social system and expectations held for various members as perceived by the members of the group and communicated to members of the group (Brookover et Erickson, 1975 cité par Brookover et al., 1978, p.307).

Pour leur part, Milicic et Arón (2011) utilisent la notion de climat social pour définir celle de climat scolaire. Ainsi, ces auteurs considèrent que

le climat social se réfère à la perception que les individus ont des différents aspects de l'environnement dans lequel se développent ses activités habituelles, dans ce cas [le cas du climat scolaire], l'école. La sensation qu'une personne a à partir de son expérience dans le système scolaire. La perception du climat sociale inclut la perception qu'ont les individus constituant une partie du système scolaire portant sur les normes et les croyances caractérisant le climat scolaire (Op. cit., p.118)

Les travaux portant sur le « climat scolaire » ont des origines anciennes (Dewey, 1927), mais ils ont été considérablement développés à partir des années 1970 (Van Houtte, 2005). Parmi ces études, une enquête réalisée par Harvey, Prather, White et Hoffmeister (1968) auprès de classes de *kindergarden* (élèves de 5 ans) et dans le premier degré a mis en évidence le fait que les croyances des enseignants affectent fortement l'atmosphère de la classe. Trois types d'« atmosphère » ont été identifiées, dites : « souple », « dictatoriale » et « punitive ».

Réalisant une revue de littérature sur l'efficacité de l'école, Van Houtte (2005) a comparé les concepts de climat et culture. Le Tableau ci-dessous présente une synthèse de ce travail.

Climat		
Caractéristiques générales des recherches se référant à la notion de climat Centrées sur l'influence des caractéristiques des organisations, notamment sur le comportement de leurs membres		
Trois approches principales		
<i>Multiple measurement-organizational attribute approche</i> <i>(Forehand & Gilmer, 1964)</i>	<i>Perceptual measurements-organizational attribute approach</i> <i>(Hellriegel & Slocum, 1974)</i>	Approche centrée sur les membres (Désignée ainsi par nous-même) <i>(Schneider & Bartlett, 1968)</i>
Caractéristiques qui (1) permettent de distinguer une organisation d'une autre ; (2) sont relativement durables dans le temps ; (3) influencent les comportements des membres de l'organisation	Perception des caractéristiques d'une organisation et/ou de ses sous-systèmes pouvant être induites à partir de la relation entre l'organisation et/ou ses sous-systèmes avec leurs membres Approche la plus mobilisée dans les recherches en éducation	Le climat constitue les caractéristiques personnelles des membres d'une organisation
Définition du climat scolaire : « Qualité relativement durable de l'environnement de l'école qui est vécue par les participants, qui affecte leur comportement et qui est basée sur leurs perceptions collectives des comportements dans l'école » (Hoy, 1990)		
<i>Continuation page suivante ►</i>		

Culture		
Caractéristiques générales des recherches se référant à la notion de culture		
Mobilisation de définitions inspirées principalement de l'anthropologie traditionnelle		
Trois niveaux d'analyse de la culture		
Premier Niveau (Niveau le moins abstrait)	Deuxième niveau (Moyennement abstrait)	Troisième niveau (Abstrait)
Artefacts, symboles expressifs, architecture, vêtements, modes de comportement, etc.	Normes et valeurs	Hypothèses sous-jacentes et croyances : constituent les éléments les plus difficiles à saisir
Quelques définitions : <ul style="list-style-type: none"> • Systèmes de significations partagées à des degrés divers (Smircich, 1983) • Ensembles relativement stable d'hypothèses, de croyances, de significations et de valeurs partagés et pris pour acquis, qui constituent le fond des actions (Smircich, 1985) • Ensemble de définitions ou conceptions partagées sur le groupe/organisation, ses problèmes, ses objectifs et ses pratiques (Reichers & Schneider, 1990) • Ensemble de cognitions partagées par les membres d'une unité sociale (Rousseau, 1990) 		
Différences dans les usages de ces deux notions		
Climat	Culture	
<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur les perceptions partagées • Concerne la perception des valeurs, des significations et croyances • Se base sur ce que les membres d'une organisation perçoivent de leurs collègues 	<ul style="list-style-type: none"> • Accent mis sur les croyances partagées • Concerne les valeurs, les significations et les croyances • Se base sur ce que les membres d'une organisation croient d'eux-même 	

Tableau 1. Description des notions de climat et culture (construit à partir de Van Houtte, 2005)

Les travaux de Stolp et Smith (1995) soulignent aussi la place de la perception dans la notion de climat scolaire. La Figure 1 présente leur proposition. Les éléments mis en avant ici se trouvent en directe relation avec les travaux de Bruner (1997) pour qui la perception du climat (comme toutes les autres intellctions) dépendent du « filtre culturel ».

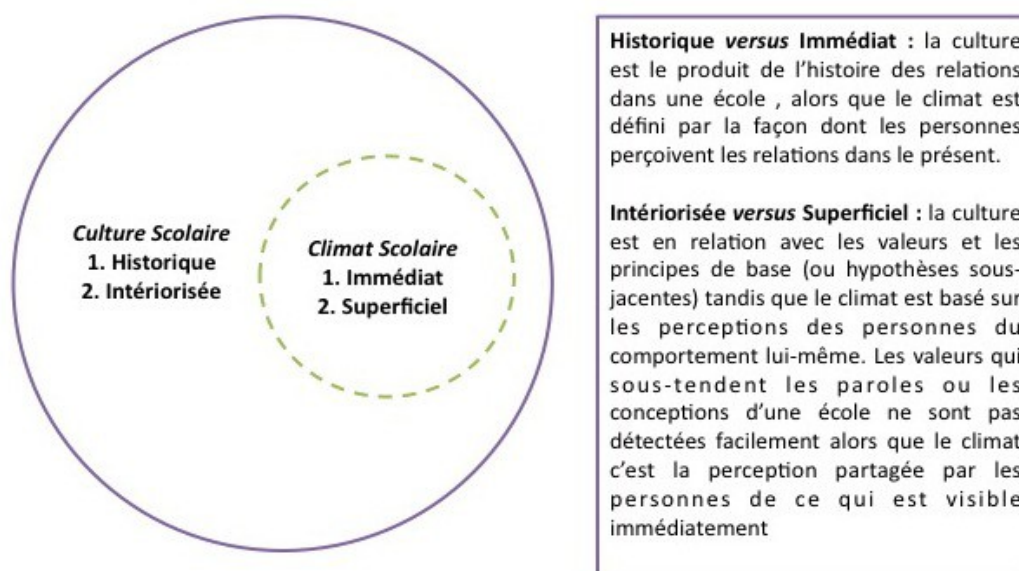


Figure 1. Différences entre culture et climat (adapté de Stolp et Smith, 1995, p.17)

Dans le contexte chilien, les recherches associent la notion de climat scolaire : (1) aux processus d'inclusion et de cohabitation dans l'école (Muñoz, Lucero, Cornejo, Muñoz et Araya, 2014); (2) à la violence scolaire (García et Madraiza, 2006 ; López, Bilbao et Rodriguez, 2012 ; Tijmes, 2012) et (3) à la bonne gestion des établissements (Murillo Estepa et Becerra Peña, 2009).

1.1.2 De la polysémie de la notion de culture scolaire

Dans ce travail de thèse climat et culture constituent deux notions différentes avec de liens plus ou moins explicites selon les recherches. Cependant, qu'est-ce que la culture, plus précisément la culture scolaire ?

La « culture scolaire » (*School culture*) est l'un des concepts les plus complexes et les plus importants en éducation (Stoll, 1999). Cette notion est façonnée par son histoire, le contexte dans lequel elle se développe et les personnes qui la constituent. En effet, ainsi que le montrent plusieurs travaux :

la culture scolaire [...] n'est jamais une simple reproduction de la culture sociale ou même savante : elle apparaît pour une large part comme une production de l'école elle-même, production relativement autonome, car elle est régie par des enjeux et des logiques proprement scolaires (Tardif et Mujawamariya, 2002, p.4).

La culture scolaire n'est pas un produit de la configuration des systèmes éducatifs. Au contraire, son existence est en lien avec les origines mêmes de l'école comme institution (Viñao,

2002). Cette notion est fréquemment utilisée dans les recherches en éducation, cependant malgré sa popularité elle est toujours vague et énigmatique (Prosser, 1999).

Différentes définitions sont mobilisées : Maslowski (1997) par exemple, définit la culture scolaire comme « les présupposés de base, les normes et valeurs, et les objets culturels partagés par les membres de l'école, influençant son fonctionnement⁴ » (Op. cit., p.5) ; Chervel (1998), quant à lui, considère la culture scolaire comme l'ensemble d'effets culturels non anticipés, indépendants des programmes scolaires et « qui trouve[nt] dans l'école non seulement son mode de diffusion mais aussi son origine » (Op. cit. p. 191). Forquin (1992) considère cette culture comme

une culture seconde⁵ en lien avec la création et l'invention, une culture dérivée et transposée, entièrement subordonnée à une fonction de médiation didactique qui est déterminée par les impératifs découlant de cette fonction, comme on le voit à travers ces produits et les instruments caractéristiques tels que les programmes et les instructions officielles ; les manuels et les matériels pédagogiques ; les sujets des devoirs et des exercices ; les contrôles ; les notes ; les évaluations et d'autres formes scolaires appropriées de récompenses et de sanctions (Op. cit. p.33-34⁶)

D'autres auteurs, comme Prosser (1999), conçoivent la culture scolaire comme le résultat d'interactions multiples entre les individus de différentes sous-cultures. Ici, les interactions sont bidirectionnelles entre la culture scolaire et les sous-cultures qui la constituent. S'inspirant de Rossman, Corbet et Firestone (1988), Bolívar (1993) définit la culture scolaire comme l'ensemble des attentes partagées sur ce qu'est et doit être l'action quotidienne à l'école. Plus précisément, elle constitue l'ensemble des normes, croyances et valeurs constituant le cadre interprétatif de référence et de l'identité (symboles et significations) de l'école permettant l'interprétation des situations et conduites pour agir correctement. Cet ensemble d'éléments est appris (socialisation ou acculturation des enseignants novices et élèves) et partagé par le groupe.

Comme le note Stoll (1998), la culture et l'organisation sont interdépendantes. Ainsi, en se servant de la notion de culture organisationnelle proposée par Schein (1985/2004, 1990)⁷ cet auteur

4 Traduit de l'anglais par nos soins.

5 À la différence de la culture première qui correspond à tout ce que nous reconnaissons de manière spontanée dans le monde, notamment l'environnement familiale immédiat, la culture seconde correspond à tout « sens » qui a été rendu explicite. Elle constitue une partie de la culture première, c'est-à-dire celle transmise par la famille, mais aussi tout ce qui est transmis principalement par l'école (Dumont, 1971).

6 Traduit du portugais par nos soins.

7 « Culture is what a group learns over a period of time as that group solves its problems of survival in an external environment and its problems of internal integration. Such learning is simultaneously a behavioral, cognitive, and an emotional process. Extrapolating further from a functionalist anthropological view, the deepest level of culture will be the cognitive in that the perceptions, language, and thought processes that a group comes to share will be the ultimate causal determinant of feelings, attitudes, espoused values, and overt behavior » (Schein, 1990, p.111).

définit la culture scolaire comme « *the deeper level of basic assumptions and beliefs that are shared by members of an organisation, that operate unconsciously, and that define in a basic 'taken-for-granted' fashion an organisation's view of itself and its environment* » (Op. cit., p.9).

De son côté, Phillips (1993) conçoit la culture scolaire comme les croyances, les attitudes et les comportements caractérisant l'école et que les acteurs mobilisent lors des interactions avec les autres acteurs scolaires. Cette culture est constituée de rituels témoignant de la collaboration et de la collégialité des acteurs⁸. Pour Moreno (2002), la culture scolaire donne à ses membres un référentiel pour interpréter les situations et les comportements, ainsi que les cadres pour agir correctement face à ces situations. Cet auteur la définit comme l'ensemble des « croyances, valeurs, habitudes et savoirs-faire supposées par la communauté enseignante devant faire face à des exigences et des limitations⁹ » (Op. cit., p.28). Ici, les solutions produites historiquement sont partagées de manière collective dans la communauté et transmises aux novices. Martinic (2002) quant à lui, comprend la culture scolaire comme « l'ensemble de présupposés, croyances et valeurs prédominant dans l'organisation et qui donnent du sens aux pratiques et aux interactions au sein de l'école¹⁰ » (Op. cit., p. 133). En ce centrant sur les échanges autour des consignes durant les activités en classe, Villalta (2009) indique que la culture scolaire « se définit à partir de rituels qui rendent compte des accords partagés¹¹ » (Op. cit., p. 234). De plus, elle « offre les principes délimitant les possibilités de pratiques en classe¹² » (Villalta et Martinic, 2012).

Selon Walter (1965, cité par Gallego et Cole (2001) la culture scolaire est constituée par un ensemble de sous-cultures en conflit permanent, ces dernières étant une conséquence des contradictions inhérentes aux institutions. Cet auteur donne beaucoup d'importance aux rituels, coutumes, codes moraux, notamment aux valeurs. Après une étude historique très complète sur la notion de culture scolaire, Viñao (2002) comprend cette culture comme :

l'ensemble des théories, idées, principes, normes, lignes directrices, rituels, inerties, habitudes et pratiques (manières de faire et de penser, mentalités et comportements), sédimentés au fil du temps dans des traditions et des règles non explicites qui sont partagées au sein des institutions éducatives. Ces traditions et règles se transmettent de génération en génération et fournissent des stratégies (a) pour s'intégrer et interagir dans ces institutions ; (b) pour réaliser, surtout en classe, les tâches quotidiennes attendues et faire face aux exigences et aux difficultés

8 Les notions de collaboration et de collégialité sont développées dans la sous-section 1.2.2 de ce chapitre.

9 Traduit de l'espagnol par nos soins.

10 Idem.

11 Idem.

12 Idem.

qu'elles impliquent et (c) pour survivre aux réformes successives, en les réinterprétant et en les adaptant, à partir de cette culture, à son contexte et ses besoins (Op. cit., p.59¹³)

Comme l'a montré Van Houtte (2005) (cf. Tableau 1), les définitions de la culture scolaire ont été fortement influencées par l'anthropologie traditionnelle. La plupart d'entre elles pourraient être classées – suivant la classification proposée par Kroeber et Kluckhohn (1978)¹⁴ – comme descriptives, c'est-à-dire comme des définitions énumérant les éléments constitutifs de la culture. Cette caractéristique est aussi mise en avant par Stoll (1999) : « *from an antropological standpoint, school culture manifests itself in customs, rituals, symbols, stories, and language (...) the artefacts of culture* » (Op. cit. p.35).

1.1.3 L'évolution des recherches portant sur la culture scolaire

La littérature existante sur la culture scolaire est riche et variée (Kitchenham, 2009). Elle montre qu'il n'existe pas une définition, une interprétation ni même une application unique (Prosser, 1999). Selon Prosser (1999) l'évolution de cette notion a été marquée par : (1) les évolutions dans les théories et pratiques éducatives ; (2) une profusion de définitions ; (3) les tendances en matière de méthodologie de la recherche et ; (4) les positions politiques et leur influence sur les politiques éducatives. L'auteur montre, par exemple, que les recherches réalisées dans les années 1970 étaient axées sur l'impact de l'instruction et du dressage chez les élèves à l'âge scolaire tandis que celles réalisées durant les années 1980 se sont intéressées à l'efficacité de l'école à partir des théories du management et de l'organisation.

En ce qui concerne les recherches plus récentes (à partir des années 1990), Prosser (1999) a identifié quatre termes clés accompagnant la notion de culture : « culture au sens large », « culture générique », « culture propre à l'école » et « culture perçue ». Les études utilisant le terme « culture au sens large » mettent l'accent sur la relation entre la culture d'une nation et la culture de ses écoles. De plus, la culture au sens large reconnaît le mythe selon lequel l'école est considérée comme une enclave d'exploitation d'une réalité distincte de celle extérieure à leurs murs. Les recherches utilisant les termes « culture générique » indiquent que les institutions sociales possèdent des cultures organisationnelles différentes ce qui permet de reconnaître des groupes ayant des normes implicites particulières. En effet, elles indiquent que la culture générique des institutions est difficile à repérer car la nature de la culture peut être transparente pour ceux qui la

13 Traduit de l'espagnol par nos soins.

14 L'ensemble de cette classification est présenté dans l'annexe 1.

partagent et difficile à pénétrer pour ceux qui n'y appartiennent pas (Anthony, 1994, cité par Prosser, 1999).

Considérant le fait que les acteurs scolaires possèdent un degré de liberté de choix et la capacité d'interpréter et réinterpréter la culture générique des écoles, les études parlant de « culture propre à l'école » considèrent que chaque école présente sa propre culture : une « culture propre à l'école » avec des valeurs et règles particulières. La différence entre la « culture générique » et la « culture propre à l'école » est, selon ces recherches, reconnue par les praticiens et se reflète dans le « folklore » enseignant : « toutes les écoles sont les mêmes, mais différentes » (Ibidem). L'atmosphère de l'école et le climat scolaire sont des dimensions de la culture unique de l'école.

En plus des notions décrites ci-dessus, Prosser (1999) en identifie une quatrième, celle de « culture perçue ». Cette notion apparaît dans la littérature scientifique sous deux formes : la culture perçue « de l'intérieur », décrivant le point de vue du personnel et des visiteurs occasionnels d'une école et la culture perçue « de l'extérieur » décrivant le point de vue des acteurs externes à l'école. Ces derniers fondent leur perception de la « culture propre à l'école » sur une batterie d'indicateurs : les documents diffusés par l'école, les bulletins scolaires, les opinions énoncées à propos de l'école, l'uniforme des élèves, la quantité ou le type des graffitis sur les bâtiments, etc. La culture scolaire perçue est décrite souvent en termes d'atmosphère, de caractère et d'éthique, mais aussi comme la manifestation de valeurs et de croyances mobilisées dans l'action culturelle et pas nécessairement en rapport avec la « culture propre à l'école » de l'école. D'après nous, ces types de classifications ont contribué à la confusion entre les notions de culture scolaire et de climat scolaire décrites par Van Houtte (2005) synthétisées dans le Tableau 1.

La notion de culture scolaire a été introduite en Europe par Julia (1995), dans un travail portant sur la culture scolaire comme objet historique (Viñao, 2002). Pour Julia (1995, cité Viñao, 2010) la culture scolaire est définie comme un

ensemble de normes définissant des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer ainsi que l'ensemble de pratiques qui permettent la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces comportements. Ces façons de penser et d'agir, ajoute-t-il, se sont amplement diffusées dans nos sociétés scolarisées, qui « ne conçoivent l'acquisition de savoirs et savoir-faire que par l'intermédiaire de processus formels scolarisés » (...) « nouvelle religion avec ses rites et ses mythes » (Op. cit., p.84)

Différents travaux ont identifiés trois aspects de la culture scolaire (Maslowski, 2001) : le contenu, l'homogénéité et la force des principes de base. Le contenu se réfère aux significations des

principes de base, des normes, des valeurs et des artefacts culturels qui sont partagés par les acteurs de l'école. Généralement le contenu est caractérisé par des dimensions ou typologies de la culture, par exemple une « culture de la collaboration » ou une « culture d'évaluation ». L'homogénéité, quant à elle, fait référence au degré de partage par le personnel de l'école des principes de base, des normes, des valeurs et des artefacts culturels. Si ce degré de partage est faible, se produit une hétérogénéité culturelle où se développent de sous-cultures (différentiation culturelle). Dans les termes d'Hargreaves (1994), la présence de sous-cultures relativement homogènes à l'école est représentative d'une balkanisation de la culture¹⁵. Enfin, la force des principes de bases, des valeurs et des normes de comportement explique, d'après Maslowski (2001), la résistance culturelle des enseignants face aux volontés de transformation de ces éléments. La « force culturelle » est donc en relation avec le contrôle social sur les valeurs et les normes de l'école.

1.2 L'école : une culture, des cultures ?

Lorsque nous parlons de culture, la question se pose naturellement de savoir s'il s'agit d'une (ou de la) culture ou bien de cultures au pluriel. D'après Lorvellec (2002), il existe « autant de cultures, donc, qu'il y a de groupes humains structurés. Chacune est fermée sur elle-même comme une sorte d'écosystème » (Op. cit., p.39). Bien que nous partageons cette idée générale (l'idée de cultures au pluriel), nous nous éloignons dans le sens où nous considérons que ces « écosystèmes » sont « opérationnellement clos » (Varela, 1989) ce qui présuppose des interactions entre cette organisation et des éléments « externes » qui déclenchent des transformations à de degrés différents : une fermeture « perméable ». Cette conception est cohérente avec les postulats épistémologiques qui orientent notre travail (Nous y reviendrons dans le Chapitre 4, sous-section 2.2.3).

L'école constitue un espace écologique qui est un carrefour de cultures Pérez Gómez, (1995, 1998) : la culture publique (constituée du capital culturel d'une société), la culture académique (reflétée dans la construction du curriculum), la culture sociale (constituée des valeurs hégémoniques du scénario social), la culture scolaire (les valeurs et normes construites à l'école) et la culture privée (acquise par les élèves et les enseignants lors de leur expérience personnelle).

Comprendre l'école comme un croisement de cultures, c'est mettre en avant les tensions, les ouvertures, les restrictions et les contrastes dans la constructions de significations. Autrement dit, c'est relever « le caractère systémique et vivant des éléments influençant les échanges de

15 La notion de balkanisation est développée dans la sous-section 1.2.2 de ce Chapitre.

significations et de conduites dans l'institution scolaire, ainsi que la nature tacite, imperceptible et immuable des dynamiques et des éléments qui constituent la culture quotidienne » (Pérez Gómez, 1998, p.12¹⁶). C'est cette posture qui est mobilisée dans ce travail de thèse.

1.2.1 L'école : une rencontre de cultures

Les études portant sur les organisations révèlent que, généralement, celles-ci n'ont pas une culture unifiée (Moreno, 2002). En effet chaque département ou communauté de travail développe, au cours du temps, sa propre culture ou « sous-culture » (Ibidem). À l'école, différentes sous-cultures interagissent : celle des parents, celle du personnel administratif, celle des élèves, celle des enseignants, etc. De plus, ces deux dernières « s'affrontent spontanément » (Boumard, 2011, p.120).

Pour Bantigny (2008) l'école est le lieu de rencontre entre deux cultures : la culture scolaire et la culture des jeunes. Barrère et Jacquet-Francillon (2008) indiquent à ce sujet :

Plus l'« élève global », c'est-à-dire l'enfant et l'adolescent est reconnu comme tel à l'intérieur de l'école, ce que rappellent les textes officiels depuis une vingtaine d'années, plus il y amène un ensemble de désirs et d'usages (musiques, télévision, cinéma, ordinateur, vêtue, etc.), qui avaient toujours été étrangers voire exclus des institutions éducatives (Op. cit., p.6)

Un des éléments influençant les vies quotidiennes des élèves dans et hors l'école est le numérique : comment ignorer, par exemple, la grande variété de téléphones, *smartphones*, tablettes, ordinateurs, caméras, etc. présents à l'école ? Ainsi que l'indique Fluckiger (2008), l'école est à l'épreuve de la culture numérique des élèves¹⁷. Le développement de cette culture a mis sous pression l'institution scolaire dans le sens où cette dernière s'est vue dans la nécessité – voire dans l'obligation – d'inclure dans l'espace scolaire des technologies de l'information et de la communication (TIC). Cette situation provoque des tensions entre la culture des élèves d'une part – où le numérique a pris une place centrale – et la culture scolaire d'autre part – dont la plupart des membres ne sont pas des « natifs du numériques » (*digital natives*) ou n'appartiennent pas à la « génération Internet » – (Ibidem). Ainsi, l'idée selon laquelle « l'École doit s'ouvrir à la “culture

16 Traduit de l'espagnol par nos soins.

17 La culture numérique est définie par Proulx (2002, cité par Fluckiger (2008) comme « l'ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi » (Op. cit., p.51).

jeune” et l'introduire dans son sein – évidemment pour paraître elle-même plus jeune, plus séduisante et plus facile » (Barthoux, 2008, p.249) est troublée.

Les recherches sur les « différences culturelles », particulièrement nombreuses aux Etats-Unis, ont montré qu'il existent des dissemblances entre la culture scolaire et la culture familiale (Gallego et Cole, 2001). Ces différences s'accroissent si cette dernière appartient à l'une des minorités ethnoculturelles nationales ou issues de l'immigration, anciennement établies ou récentes dans un pays (Kanouté, 2002). Les travaux en éducation mobilisent deux notions empruntées à l'anthropologie pour faire référence à la rencontre des cultures : multiculturel et interculturel¹⁸ (Pretceille, 2010).

Les approches multiculturelles mobilisent les grands idéaux nationaux en matière d'intégration : le modèle français met en avant le rationalisme et l'universalisme tandis que le modèle anglo-saxon met au centre l'égalité des chances économiques des sujets (Van Zanten, 2003). Dans les années 1990, indépendamment des débats sur la nature et les objectifs de l'éducation multiculturelle, cette approche anglo-saxonne orientait les pratiques pédagogiques, les textes et les programmes qui ont influencé de nombreux enfants états-uniens (Gallego et Cole, 2001 ; Hoffman, 1996). Cette influence s'explique car aux États-Unis l'éducation multiculturelle est, selon Olneck (2000), un mouvement multiforme englobant un large éventail d'idées, d'objectifs et de pratiques.

À la différence du modèle multiculturel lequel reconnaît et respecte la cohabitation de groupes ethniques différents, les études interculturelles se situent « en rupture avec un universalisme coupé des singularités et un différentialisme déconnecté d'une altérité et d'une universalité dynamique » (Alaoui, 2010, p.5). En effet, l'une des visées primordiales du paradigme interculturel est la prise en compte des différences dans l'acte d'éduquer, de former et d'interagir. En ce sens, l'éducation interculturelle consiste en l'acquisition d'« une "compétence culturelle" qui suppose que l'on prenne au sérieux la culture des autres et que l'on soit conceptuellement équipé pour y trouver un sens et pour percevoir les dimensions culturelles dans une dynamique économique, sociale et politique donnée » (Camilleri, 1988 cité par Cumming-Potvin, Lessard et Mc Andrew, 1994, p.680).

L'école, dans un modèle interculturel, participe donc fortement à un processus d'acculturation des élèves. Dans ce sens, l'institution scolaire cherche l'intégration, c'est-à-dire la conciliation de

18 Dans les études interculturelles l'utilisation synonymique des termes multiculturel et interculturel est fréquente. D'après Pretceille (2010) cette utilisation : « révèle le flou sémantique mais aussi les enjeux symboliques et politiques. Le terme de « pluralité » renvoie à un état, à une situation. Le multiculturalisme est un mode de traitement de cette pluralité qui consiste à reconnaître la coprésence de groupes distincts et homogènes. Le préfixe « inter » de « interculturel » indique, au contraire, une mise en relation et une prise en considération des interactions entre les groupes et les individus. L'interculturel ne correspond pas à un état, à une situation mais à une démarche, à un type d'analyse. C'est le regard qui confère à un objet, à une situation le caractère d'interculturel » (Op. cit., p.15-16).

deux pôles d'allégeance culturelle (Kanouté, 2002) et évite les modes d'acculturation comme l'assimilation (déculturation plutôt complète de la culture d'origine), la marginalisation (adoption d'une distance avec la culture d'origine sans investir dans celle du pays d'accueil) ou la séparation (repli total sur la culture d'origine) (Ibidem).

Dans le contexte chilien, les travaux mobilisant la notion d'interculturel portent sur la population indigène, notamment sur la communauté « *mapuche* »¹⁹. Ces études rendent compte, par exemple, des difficultés des élèves indigènes à trouver leur place dans le secondaire (Sepulveda, 2006, cité par González Plitt, 2008). En effet, pour ces élèves « vivre un processus d'enseignement qui semble ne rien apporter – si ce n'est le diplôme – est peu motivant » (Op. cit., p. 124). Depuis longtemps existe une demande pour une éducation interculturelle permettant de répondre aux problèmes de relations interethniques de « domination » qu'historiquement les enfants *mapuche* ont dû surmonter dans le système éducatif chilien (Quilaqueo, 2005).

Les paragraphes précédents montrent que l'école constitue un espace social où se rencontrent la culture scolaire du pays et des cultures « externes » ou minoritaires. Cependant, elle est aussi le lieu de rencontre de sous-cultures qui se construisent à l'école même.

Selon Castonguay et Deblois (1998) l'équipe administrative des écoles, à savoir le directeur d'école et les directeurs adjoints, constitue un groupe avec des caractéristiques spécifiques. Généralement, ils ont une grande expérience ainsi que des valeurs et des objectifs partagés. De plus, « ils forment une équipe au sein de laquelle ils développent des attitudes, des façons de penser et des façons de faire propres. Le groupe construit une sous-culture qui diffère quelque peu de celle de l'ensemble » (Op. cit., p.224).

Bien qu'une culture propre existe pour chaque école, une sous-culture avec des caractéristiques spécifiques et singulières se constitue aussi dans la classe. En effet, des revues de littérature comme celles réalisées par Doyle (1986) ou Gallego et Cole (2001) montrent que les interactions prennent, selon la classe, des caractéristiques particulières qui font apparaître une culture spécifique à chacune. Cobb, Perlwitz et Underwood (1994) nomment cette sous-culture, « microculture ». Selon ces auteurs, il existe différentes dimensions pour analyser et interpréter les microcultures de la classe (Mottier Lopez, 2007). Ici, « chaque dimension est théorisée dans une relation d'indissociabilité entre plan social et plan psychologique, signifiant que chaque plan produit les conditions du développement de l'autre plan sans rapport de subordination » (Ibidem, p.26). Par exemple, en étudiant les interactions lors de séances de mathématique Cobb, Perlwitz et Underwood (1994) identifient des processus sociaux et individuels caractéristiques de la

19 La population indigène au Chili est répartie en huit ethnies principales : *alacalufe*, *atacameño*, *aymara*, *kolla*, *mapuche*, *quechua*, *rapanui* et *yamana*. Lors du recensement de 2002, elle représentait 4,6 % de la population totale et 87,3% de celle-ci se déclarait *mapuche*.

microculture d'une classe de cette discipline : (1) plan social communautaire (normes socio-mathématiques de la classe et pratiques mathématiques de la classe) et (2) plan psychologique (croyances sur son rôle, le rôle des autres, sur les mathématiques à l'école ; croyances et valeurs mathématiques). A la suite de Rogoff (1995), (Mottier Lopez, 2007) inclut dans les processus sociaux proposés par Coob, Perlwitz et Underwood (1994) les processus interpersonnels constitués des relations entre les membres de la classe.

1.2.2 Différentes cultures enseignantes

Comme le décrivait Chervel (1998) et d'autres auteurs, l'institution scolaire possède des caractéristiques spécifiques en lien avec les membres qui la constituent. Dans ce sens, il n'est pas étonnant d'observer des relations différentes dans les écoles primaires et les écoles secondaires. Pour Nias (1999) identifier ces différences passe par la prise en compte dans les recherches des « visions » et « missions » orientant les valeurs et les croyances qui sont au cœur de ces cultures particulières : en effet « les objectifs mêmes, et pas seulement la pédagogie, varient d'un système à l'autre » (Brogère, 2010, p.111). Par exemple, considérant ces éléments, Nias (1999) a observé que dans l'école primaire prédomine une « *culture of care* ». Cette « culture de soin » se caractérise principalement par la place que prennent l'affectivité et les interactions résultant de celle-ci. En effet, dans ces interactions prévalent la réceptivité et l'empathie nécessaires à la construction du climat scolaire. Au primat du soin dans l'école primaire, Stoll (1998) ajoute l'influence du contrôle. D'après cette auteure, lorsque les élèves partent de l'école primaire, ils ont la sensation de laisser « une famille ». Au contraire, dans le secondaire le climat scolaire prend d'autres particularités. Par exemple, dans une enquête menée auprès de sept établissements du second degré ayant des caractéristiques différentes, Lantheaume et Hélou (2008) ont identifié que les enseignants de lycée ont plus tendance à déshumaniser la relation avec les élèves, notamment chez les enseignants souffrant d'épuisement émotionnel. De plus, dans le secondaire la culture ,

is influenced not only by larger size and department structures, but by the very fundamental nature of teachers' academic orientation – the difference between being, for example, an art teacher and a science teacher– and the fragmented individualism that pupils experience in moving from one subject and teacher to another (Stoll, 1998, p.9-10)

L'éducation secondaire pour adultes présente aussi une culture propre. Plusieurs auteurs montrent que, dans les pays latino-américains, l'expression « éducation des adultes²⁰ » est comprise comme l'éducation des jeunes et adultes des secteurs populaires (Brusilovsky et Cabrera, 2005). La culture dans ce type d'institution éducative génère des types de relations, de pratiques et d'engagements très particuliers de la part des membres. Par exemple, dans une étude réalisée dans des institutions d'éducation secondaire pour adultes dans la ville de Buenos Aires, Brusilovsky et Cabrera (2005) ont montré que compte tenu du public, à savoir des élèves décrocheurs, les interactions tendaient à donner de la protection, de l'affection, de la compréhension, de la stimulation de l'estime à soi, etc. En résumé, l'espace scolaire devient, comme à l'école primaire, un espace d'appartenance et un refuge.

À l'école primaire les maîtres sont polyvalents : ils doivent maîtriser plusieurs disciplines (Prairat et Rétornaz, 2002) tandis qu'à l'école secondaire ils ont été formés à une discipline spécifique. Cette particularité n'est pas anodine, car l'une des différences entre la culture scolaire du primaire et celle du secondaire est la place qui prennent les savoirs disciplinaires dans les sous-cultures enseignantes. Effectivement, comme le signalent Grossman et Stodolsky (1995), à l'école secondaire se constituent des sous-cultures avec des croyances, des valeurs et des pratiques liées à l'histoire des disciplines académiques et à leur épistémologie. Ainsi, par exemple « *teachers of biology, physics, chemistry, and language agreed more often with the transmission perspective, where as teachers of English and religion adhered to an interpretation perspective* » (Op. cit. p. 7). D'après Saussez (2009) ces auteurs ont spécifié l'hypothèse de Shulman (1987) selon laquelle « l'enseignant de l'école secondaire doit être considéré comme un membre d'une communauté disciplinaire » (Op. cit., p.79). Une autre étude comparant les départements de mathématique et d'anglais de deux écoles aux États-Unis a confirmé cette hypothèse. Plus précisément, ce travail a montré que le département de mathématique d'une école avait plus d'éléments communs avec le département de mathématiques d'une autre école qu'avec le département d'anglais de la même école.

À partir du travail de Siskin (1994) ainsi que d'autres travaux comparant différents départements d'écoles secondaires, McLaughlin et Talbert (2001) insistent :

In high school departments where we found strong technical cultures, we saw that the substance of shared vision and norms for classroom practice ranged from teacher-centered, traditional practice to student-centered, innovative practice.

20 Dans certains pays d'Amérique Latine, l'expression « éducation d'adultes » s'utilise pour désigner la reprise d'études aux niveaux primaire et/ou secondaire tandis que l'expression « formation des adultes » s'utilise pour désigner les études tertiaires, notamment la formation continue.

Most intriguing in light of the lack of attention researchers pay to department, we found instances where principles of department technical cultures differ substantively within the same high school (Op. cit., p.47)

À l'école, il est possible d'observer des cultures différentes entre les enseignants novices et les enseignants chevronnés. Déjà en 1989, Borko et Livingston ont comparé les différences de pensée et d'action entre enseignants de mathématiques chevronnés et novices. Ces auteures ont identifié des distinctions au niveau de la planification de la classe (les chevronnés peuvent planifier plus rapidement que les novices), au niveau des difficultés rencontrées dans la classe, etc. À partir de différents travaux, ces auteures identifient d'autres différences entre ces deux sous-cultures d'enseignants : (1) l'utilisation de différentes stratégies pour résoudre des situations problématiques ; (2) l'information utile pour les chevronnés peut ne pas être significative pour les novices ; (3) les chevronnés sont plus sélectifs dans l'usage de l'information pendant la planification et l'enseignement interactif. Qui plus est, ils font un usage plus fréquent de routines d'enseignement et de gestion.

Nombreuses recherches mettent en évidence une culture propre aux enseignants en début de carrière. Dans une étude réalisée dans des écoles rurales de la région de *La Araucanía* au Chili, San Martín et Quilaqueo (2012) ont identifié les caractéristiques présentes dans l'univers de la vie quotidienne propre aux enseignants novices et dans celui propre aux enseignants chevronnés. Le Tableau ci-dessous présente ces résultats.

Catégories	Actes Pédagogiques (1)	<i>Habitus</i> Professionnel (2)	Relation « face à face » (3)	Projets d'action (4)
Type d'enseignant				
Enseignant novice	Travail sur le terrain	Apprentissage de tâches administratives	Intérêts pédagogiques divergents	Faciliter le travail pédagogique de terrain
Enseignant chevronné	Utilisation du texte scolaire	Maîtrise du comportement des élèves	Absence de travail en équipe	Intérêt par le curriculum national
(1) Manière concrète d'agir. Les décisions prises en termes de contenus, stratégies d'enseignement, participation dans des situations d'apprentissage et d'autres aspects liés aux pratiques pédagogiques dans le contexte rural interculturel ; (2) Processus à partir duquel l'expérience professionnelle s'intériorise inconsciemment chez les individus au niveau des connaissances et pratiques professionnelles ; (3) Visions paradigmatiques différentes entre chevronnés et novices ; (4) Correspondent aux concrétisations des catégories précédentes, notamment les actes pédagogiques.				

Tableau 2. Catégories présentes dans l'univers de la vie quotidienne des enseignants novices et dans celui propre aux enseignants chevronnés (San Martín et Quilaqueo, 2012, p.73).

Certains travaux se centrant sur les expériences *in situ*, comme les recherches menées dans le programme empirique du cours d'action, confirment l'existence de caractéristiques propres à la

culture des enseignants novices. Elles ont identifié : (1) des dilemmes et préoccupations leur étant propres (Ria, Sève, Theureau, Saury et Diurand, 2003) ; (2) des « émotions typiques²¹ », par exemple les premières situations de crise pendant l'enseignement qui peuvent prendre chez les débutants une forte tonalité émotionnelle (Ria, Saury, Sève et Durand, 2001) ; (3) des expériences typiques qui montrent que le processus de construction de connaissances passe par des moments d'indétermination, de contradiction et d'exploration (Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004), entre autres.

Nous pouvons donner à la notion de « culture des enseignants » autant de définitions qu'à celle de culture. Néanmoins, la littérature en sciences de l'éducation s'incline vers les propositions d'Hargreaves (1994). Pour cet auteur, « *culture of teaching help give meaning, support and identity to teachers and their work* » (Op. cit., p.165). Dans ses études sur la culture des enseignants cet auteur identifie deux dimensions importantes : les contenus et la forme. Les contenus se réfèrent aux attitudes, valeurs, croyances, habitudes, assomptions et façons de faire, partagées au sein d'un groupe d'enseignants ou d'une communauté plus large d'enseignants ; la forme, est définie par les caractéristiques des relations et association entre les membres des cultures des enseignants. Autrement dit, la forme de ces cultures rend compte de la manière dont les relations entre enseignants sont articulées. Ces relations peuvent changer au fil du temps. Qui plus est, c'est dans les formes de la culture que les contenus de ces différentes cultures sont réalisés, reproduits et redéfinis.

Quatre formes de la culture des enseignants ou modes de relations – chacune ayant des implications différentes dans le travail des enseignants et dans le changement éducatif – ont été identifiées (Hargreaves, 1994) :

- Individualisme (*individualism*). En classe, les enseignants sont isolés du reste des acteurs éducatifs. Cet isolement crée une sphère privée, les protégeant des jugements et des interventions extérieures. Cependant, cette caractéristique limite les moments de *feedback* entre collègues entraînant une méconnaissance réciproque des pratiques. L'explication la plus traditionnelle des déterminants de l'individualisme est associée à des caractéristiques psychologiques, comme la méfiance, l'attitude défensive et l'anxiété chez les enseignants²². Ces éléments sont en lien avec les défaillances (lacunes éventuelles, liées à la maîtrise disciplinaire, caractère désuet des savoirs pédagogiques, etc.) et les difficultés qui sont une

21 Nous explicitons la notion de « typique », notamment celle de « type » dans la sous-section 2.3.2, Chapitre 2.

22 Pour David Hargreaves (cité par Hargreaves, 1995) le culte de l'individualisme a infecté profondément la culture professionnelle des enseignants, car ils gardent jalousement leur autonomie.

partie « naturelle », mais en même temps une cause d'incertitude²³ dans leur travail quotidien.

- Collaboration (*collaboration*) et collégialité contrainte (*contrived collegiality*). En parlant de collaboration et collégialité, la formation des enseignants est évoqué au-delà du développement personnel ou de la dépendance à des experts extérieurs (les institutions formatrices). Ces deux modes de relations mettent en avant les capacités des enseignants à apprendre les uns des autres, à partager leurs connaissances et expériences, bref à développer leur expertise collectivement. Les recherches montrent que le partage et le soutien entre collègues est accompagné d'un développement de la confiance. Cette confiance conduit à une plus grande volonté d'expérimenter et de prendre des risques, permettant un engagement de la part des enseignants dans l'amélioration de leurs pratiques. En ce sens, la collaboration et la collégialité sont considérées comme des points primordiaux dans l'amélioration de l'école et la formation des enseignants. Le Tableau ci-dessous présente les principales différences entre collaboration et collégialité.

Collégialité contrainte	Culture de coopération
Limitée dans le temps et l'espace	Traversant le temps et l'espace dans sa totalité
Imposée	Suivant sa propre évolution
« Forcée »	« Naturelle »
Régulée par l'autorité	Spontanée
Prévisible	Imprévisible
La vie professionnelle exclut les interférences avec la vie personnelle	La vie professionnelle autorise, voire encourage les interférences avec la vie personnelle
Orientée vers la mise en œuvre du changement	Orientée vers le développement

Tableau 3. Différences entre « collégialité contrainte » et « coopération » (Gather-Thurler, 1994, p. 27).

- Balkanisation (*balkanization*). La forme de balkanisation de la culture des enseignants, tout comme les autres formes de culture décrites précédemment, est définie par les types de relations entre les enseignants. Dans la culture balkanisée, les enseignants ne travaillent ni dans l'isolement (individualisme), ni avec la communauté scolaire (collaboration et collégialité contrainte) Hargreaves et Macmillan (1994). Dans ce type de culture, ils constituent des petits groupes avec des objectifs spécifiques généralement opposés à ceux des autres sous-groupes. Dans ce groupe, l'enseignant trouve son identité principale :

23 Lortie (1975) a observé que l'incertitude constitue une partie du travail d'enseignement. Ce constat a été aussi mis en avant par Perrenourd (1999) pour qui le travail enseignant est marqué par des situations imprévues demandant des solutions rapides et efficaces.

« L'existence de tels groupes dans une école reflète et renforce des concepts et des pratiques fort divers en matière de théorie de l'apprentissage, de styles d'enseignement, de discipline, de sélection ou application du plan d'études » (Gather-Thurler, 1994, p.28).

À partir des travaux de Staessens (1991, 1993) et Nias (1991), Gather-Thurler (1994) ajoute un cinquième mode de relation professionnelle entre les enseignants, la « grande famille ». Malgré sa propagation, rares sont les chercheurs qui décrivent ce type de mode de relation entre enseignants. La « grande famille » représente un mode relationnelle idéal dans lequel se constitue une espèce de « paix sociale » autour de règles explicites et implicites. Cette « paix sociale » permet le respect et la reconnaissance entre pairs. À l'instar de Staessens, Gather-Thurler (1994) explique la « grande famille » comme suit :

on peut comparer une telle équipe à une fanfare de village : l'accent est mis sur les relations informelles entre les membres, il existe peu de structures, on témoigne d'une confiance assez forte dans le déroulement spontané des choses. On essaie de réduire au maximum leur côté administratif, on évite les conflits, on mise avant tout sur le bien-être des uns et des autres (Op. cit., p.29-30)

1.2.3 Vers une culture de l'efficacité scolaire

La culture de l'école est influencé par des éléments externes et internes. Au cours des années, différents auteurs ont créé des typologies pour décrire les différentes types de culture se construisant au sein de l'école. D'après Stoll (1998, 1999), bien que ces typologies n'arrivent pas à rendre compte de toutes les dimensions et particularités de chaque école, elles permettent de donner des pistes pour leur amélioration. Trois modèles ou typologies concernant les cultures scolaires sont présentés ici.

Le premier modèle, celui d'Hargreaves (1995), différencie deux dimensions de la culture : (1) la dimension instrumentale, représentant le contrôle social et l'orientation de la tâche ; et (2) la dimension de l'expression, représentant tout ce qui reflète la cohésion sociale par le biais des relations positives. En outre, ce modèle permet d'identifier quatre types d'écoles : (1) traditionnelle : présente un contrôle social élevé avec une faible cohésion sociale, les relations sont plutôt hiérarchiques et le climat se présente comme inaccessible ; (2) « *Welfarist* » : le contrôle social est faible et la cohésion sociale est détendue, les relations entre collègues sont attentionnées et le climat de travail est chaleureux ; (3) « *hothouse* » : le contrôle social et la cohésion sociale

sont élevés, les enseignants ressentent une « claustrophobie » et le climat est perçu comme contraignant ; (4) Anomique : la cohésion et le contrôle social sont faibles, les enseignants se sentent en « insécurité » et isolés, le climat est considéré comme « à risque ». Dans ce modèle la « culture idéale », est une culture efficace présentant un contrôle et une cohésion sociale optimale. De plus, elle présente des attentes élevées ainsi qu'un haut respect des normes et des règles. Cette culture est idéale dans le sens où les cultures se rapprochent de celle-ci à des degrés divers.

Se centrant sur l'efficacité des écoles, Stoll et Finck (1996, cité par Stoll, 1998) ont proposé un modèle qui prend en compte le rythme accéléré des changements. Dans ce sens, soit l'école est en train de progresser, soit elle est en train de régresser. D'après Stoll (1998) « *these two concepts enable school cultures to be examined on two dimensions, effectiveness-ineffectiveness, and improving-declining* » (Op. cit., p.11). Pour cette auteure, indépendamment de la culture de l'école, celle-ci présente des sous-cultures avec des caractéristiques spécifiques. Ceci est aussi valable pour le modèle de Hargreaves décrit précédemment. Cinq types d'écoles sont identifiés par Stoll et Finck (1996, cité par Stoll, 1998) :

- École « en mouvement » : elle stimule le progrès et le développement des élèves, promeut le travail collaboratif pour répondre à l'évolution du contexte. Elle sait où elle va et elle a les compétences pour y arriver. Elle possède des normes pour s'améliorer.
- École « en croisière » : semble être efficace. Elle se situe généralement dans les zones les plus riches. Ici, les élèves ne sont pas préparés pour « changer le monde ». Elle possède des normes qui freinent le changement.
- École « en promenade » : ni particulièrement efficace ni particulièrement inefficace, se déplace au rythme des changements. Elle détourne ses objectifs au détriment des élèves. De plus, ces objectifs sont parfois mal définis ou contradictoires.
- École « en difficulté » : elle se reconnaît comme inefficace, dépense beaucoup d'énergie pour s'améliorer. Elle présente beaucoup de débats improductifs. Si elle ne possède pas les compétences, elle obtiendra du succès en dernière instance grâce à la volonté.
- École « en naufrage » : l'isolement, l'autonomie et la perte de la foi inhibent fortement l'amélioration. Ses membres sont incapables de changer. Elle se trouve souvent dans les zones défavorisées où elle blâme les parents et les faiblesses des élèves.

Pour la réalisation de leur modèle d'analyse de la culture de l'école, Torrington et Weighman (1989 cités par García et García, 1999) ont considéré deux dimensions : le degré d'autonomie des enseignants et le degré de partage des priorités. Ainsi, un pôle se constitue pour chaque dimension :

pour la première, le pôle autonomie-contrôle ; pour la seconde, le pôle consensus-conflit. Ces pôles donnent lieu à des tensions. Plusieurs types de cultures peuvent apparaître à partir de ces relations : (1) si priment l'autonomie et du consensus, les relations seront de collégialité ; (2) si le conflit et le contrôle prédominent, la culture sera plutôt prescriptive ; (3) si le contrôle et le consensus prédominent, il y aura un fort *leadership* ; (4) si l'autonomie et le conflit priment, l'organisation de l'école prendra probablement une forme d'anarchie.

1.3 L'école : une culture organisationnelle

Beaucoup de notions ont été empruntées par les sciences de l'éducation aux sciences de la gestion : *leadership*, *management*, culture organisationnelle, pour ne citer que les plus fréquentes. Prosser (1999) indique à ce propos :

Issues arising from marketisation are only the tip of the school culture 'iceberg'. Change, leadership, management, and staff professional culture are also the foci of contemporary educational theory which explicitly or implicitly draw on the notion of school culture. During the last twenty-five years management theory in the form of 'organisational culture' has provided a useful resource for reflecting on the management of school (Op. cit., p.10).

La culture organisationnelle a été définie par Schein (1985/2004) comme :

pattern of shared basic assumptions that was learned by a group as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems (Op. cit. p.17)

Schein (1990, 1985/2004) identifie trois niveaux ou domaines dans cette culture, ceux : (1) des artéfacts (structures et processus organisationnels visibles mais difficiles à déchiffrer) ; (2) des valeurs (stratégies, objectifs, philosophies, justifications) et ; (3) des postulats fondamentaux (inconscients, croyances prises pour acquises, perceptions, pensées et sentiments).

1.3.1 Les artéfacts dans la culture scolaire

Selon Schein (2004) les artéfacts constituent le niveau le plus visible de la culture, relatifs à l'espace physique, à la capacité technologique du groupe, au langage parlé et écrit, aux vêtements,

aux anecdotes, aux cérémonies, aux rituels, aux histoires, aux symboles, aux coutumes, etc. Les membres d'une culture ne sont pas nécessairement conscients de ces artéfacts ou de leurs propres productions, ainsi il est parfois difficile de les interpréter.

Considérant les descriptions de Schein (1990, 1985/2004), Stolp et Smith, 1995) identifient à l'école des artéfacts différents avec des caractéristiques diverses :

A school's artifacts are those daily rituals, ceremonies, and icons that are most conspicuous to the casual observer. Students' math papers, roll call in class, the bell for first period, and the smell of a long hallway represent elements of the artifacts level of culture (Op. cit., p.36).

L'activité des enseignants est une activité instrumentée par le langage et par des objets matériels (Tardif et Lessard, 1999). En effet, « cette activité est toujours médiatisée par des outils, incorporés ou inscrits dans des situations professionnelles, qui permettent [aux acteurs] la transformation de [leur] milieu de travail » (Amigues, 2009, p.13).

En classe, divers objets deviennent des outils d'enseignement et/ou d'apprentissage : les manuels scolaires (Bruillard, 2005 ; Lenoir, Rey, Roy, Lebrun, 2001), les matériels sportifs en EPS (Coasne, 2008 ; Gal-Petitfaux et Vors, 2008), les instruments de mathématiques (Alsina, Fortuna et Péres, 1997 ; Bishop, 1983 ; Sfard et McClain, 2002), les TIC (Chalier, Daele et Deschryver, 2002 ; Glover et Miller, 2001), le tableau noir (Billouet, 2007 ; Nonnon, 2000, 2004 ; Robert et Vandebrouck, 2003 ; San Martin et Veyrunes, 2015a ; Veyrunes, 2010), entre autres. Ces études témoignent de l'impact des objets sur l'expérience des enseignants et des élèves (Wylie, 2012).

La réflexion sur le rôle et les fonctions des objets dans le champ des sciences humaines et sociales a souvent été négligée (Latour, 1994, cité par Adé et De Saint-Georges, 2010). Cependant, depuis une quinzaine d'années les recherches conduisent à repenser le rapport entre les acteurs et l'environnement dans lequel se déroulent leurs activités (Ibidem).

L'un des objets dans lequel nous observons la concrétisations des intentions éducatives des enseignants (Gal-Petitfaux et Durand, 2001) est la planification de la classes. Elle se centre, pendant les premières semaines de l'année scolaire, sur l'organisation de l'espace physique, l'appréciation des compétences des élèves et l'établissement du système social (Clarck et Elmore, 1979). La planification n'est donc pas qu'une mise en œuvre du programme officiel à partir de plans didactiques, elle considère aussi l'hétérogénéité académique et psychologique des élèves ainsi que l'organisation spatiale du mobilier scolaire.

Dans le contexte scolaire, notamment dans la classe

les objets contribuent à la conservation et à la transmission de la culture scolaire (Durand, Saury et Sève, 2006 ; Durand, 2006), constituant ainsi des formes de « cristallisation » de l'humain (Simondon, 1958). Ils sont à l'interface entre l'individu et collectif : ils inscrivent l'activité dans une histoire et une dynamique culturelle. L'organisation spatiale traditionnelle de la classe et le mobilier scolaire (pupitres et chaises des élèves, bureau magistral, estrade et tableau) organisent un espace panoptique (Foucault, 1975) (Veyrunes, 2010, p.125)

L'organisation du mobiliser scolaire, en lien avec le type d'activité proposé par les enseignants, permet l'émergence de configurations de l'activité collective particulières (San Martin et Veyrunes, 2015a, Veyrunes, 2011, 2012 ; Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2007 ; Veyrunes, Imbert et San Martin, 2014 ; Veyrunes et Saury, 2009). Même si les acteurs n'explicitent pas ces configurations, ce qui confirme l'hypothèse de Schein (1985/2004) selon laquelle à ce niveau les organisations sont visibles mais difficiles à déchiffrer, il existe une familiarité culturelle qui fait qu'elles leurs sont connues.

Parmi les artéfacts constitutifs de l'espace scolaire nous pouvons également mentionner les prescriptions. Selon Amigues (2009) les prescriptions sont des artéfacts culturels, c'est-à-dire des produits de l'activité humaine soumis à des transformations – selon la perspective historico-culturelle –, et constituant l'histoire du métier²⁴ enseignant. Dans le cas de la prescription elle constitue

le fruit du travail de « groupes d'experts », de « comités de programmes », c'est la manifestation d'un choix politique à un moment donné de l'histoire d'un pays. L'artefact prescriptif, inscrit dans une tradition culturelle, ne cesse d'accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social, une société donnée. Pétri de compromis historiques, il est porteur de mémoire, d'expériences accumulées, que ces dernières soient abouties ou non. La prescription se présente souvent à la fois comme nouvelle et ancrée dans la tradition. Témoin historique d'un processus social, elle est le résultat – actuel et provisoire – de réformes successives (Ibidem, p.16)

En termes plus généraux, la prescription met en relation des attentes sociales avec les activités des acteurs qui, dans le cas des enseignants par exemple, peuvent (ou pas) susciter des

²⁴ Dans cette thèse nous comprenons la notion de métier suivant Descolonges (1996). Cette auteure ajoute aux trois caractéristiques de la profession : organisation sociale des activités de travail, les significations subjectives de cette organisation et les modes de structuration des marchés du travail, une quatrième caractéristique propre au métier : l'art ou l'ensemble des savoirs-faire spécifiques.

transformations de ces activités (San Martin et Veyrunes, 2013). Autrement dit, elle est « une anticipation de nature cognitive et sociale (plus ou moins précise), réalisée par les acteurs, de la conception, une pré-écriture un « déjà décidé » qui n'est jamais complètement mis en œuvre » (Béguin et Cerf, 2004, p.58). Elle est représentative d'un des éléments de la culture : les normes.

1.3.2 Les valeurs dans la culture scolaire

« All group learning ultimately reflects someone's original beliefs and values, their sense of what ought to be, as distinct from what is » (Schein, 1985/2004, p.28). Ainsi, d'après Schein (1985/2004) ce niveau de la culture est constitué par les consensus, l'éthique, les idéologies, les sentiments, les pensées, les pratiques, etc. Au quotidien, « chaque personne s'appuie spontanément sur ses valeurs devant un problème éthique, et les valeurs, même si elles sont partagées, peuvent être actualisées avec une intensité variable chez chacune » (Saint-Vincent, 2010, p.118).

En ce qui concerne les nouveaux groupes, lorsqu'ils sont confrontés à un problème, la première solution envisagée prend la forme d'une « valeur » car il n'existe pas encore de principe partagé pour déterminer ce qui est factuel. En général, cette valeur est celle du fondateur du groupe. Si la solution proposée prospère, la valeur commence un processus de transformation cognitive jusqu'à devenir une croyance et ultérieurement, une présomption²⁵.

À l'école, tous les membres de l'institution expriment à des degrés divers des croyances, des valeurs et des principes relatifs à l'éducation, qui reflètent la nature même de ce qu'est l'enseignement scolaire. D'après Undurraga, Astudillo et Miranda (2002) les valeurs vont être plus ou moins partagées selon le type de culture des collectifs d'enseignants. Ainsi dans une culture individualiste (cf. sous-section 1.2.2) il y aura un manque de valeurs institutionnelles et chaque membre agira selon ses propres critères ; par contre, dans une culture collaborative (cf. sous-section 1.2.2), les valeurs institutionnelles seront plus partagées et les actions des membres seront cohérentes avec celles-ci.

Néanmoins, ces valeurs et croyances ne sont pas toujours explicites, elles sont souvent le reflet de l'expérience. Nos symboles langagiers et écrits codent les croyances, mais aussi les dimensions cachées ou implicites de notre langue. Stolp et Smith (1995) donnent un exemple très intéressant à ce sujet :

²⁵ Toutes les valeurs ne suivent pas ce processus. Par exemple, celles qui orientent les normes et les manières d'agir dans les institutions continuent à être explicites.

A sign in a school's front office says, "A clean desk is a sign of a sick mind." The sign is not intended to be taken literally. Not all people who have clean desks are mentally ill; rather, the sign speaks to a cultural norm. It may imply that a more relaxed environment is valued, or it may speak to the busy nature of the office. The sign's intended message is implicit (Op. cit., p. 38-39)

Les valeurs ont différentes manières d'habiter l'espace scolaire (Houssaye, 1992). Elles fondent la réalité éducative. En effet

l'école ploie sous les valeurs ; elle est tributaire, à chaque époque, d'un complexe d'objectifs qui s'entremêlent et se combinent. La fonction éducative résulte de l'ensemble de ces finalités dont une partie désigne la fonction instructive, cette dernière étant entièrement intégrée au schéma éducatif qui gouverne le système scolaire (Op. cit., p.19-20)

Trois éléments constituent la valeur : le premier a un caractère cognitif (la valeur fait appel à des processus d'abstraction), le second a un caractère affectif (la valeur renvoie à l'engagement auprès des normes sociales) et le troisième est conatif (la valeur conduit à l'action, à la sélection des comportements) (Ibidem). À ces trois éléments il faut ajouter les attributs suivants (Perron, 1981, cité par Houssaye (1992) : la stabilité (les valeurs demeurent dans le temps), la hiérarchisation (les valeurs s'organisent en systèmes), la généralité (les valeurs transcendent une situation ou un but particulier), le caractère explicite-implicite (les valeurs seront exprimées ou latentes) et le désir ou obligation (les valeurs se situent soit dans le prolongement d'un besoin, soit comme une réponse à une pression externe).

Certes, les valeurs conduisent et guident les actions individuelles ainsi que les normes structurant l'organisation de l'école (Cerrillo, 2003 ; Houssaye, 1992). Dans ce sens, les valeurs jouent un rôle central dans les processus de décision et de construction identitaire de l'institution scolaire ainsi que de ses membres (Houssaye, 1992).

Les enseignants mobilisent différentes valeurs à l'école. Les résultats obtenus auprès d'une étude réalisée dans neuf municipalités mexicaines avec un niveau de pauvreté élevé, ont montré que les valeurs les plus importantes pour les enseignants sont les suivantes : la responsabilité (en lien avec le compromis), le dévouement, l'égalité, l'honnêteté, la tolérance, la patience, la prudence. Les enseignants de primaire ajoutent aussi la justice tandis que les enseignants de secondaire mentionnent la solidarité, la camaraderie, la discipline et la loyauté (Malinowska, 2007). Une autre enquête menée auprès des futurs enseignants montre un lien avec certaines valeurs de cette étude. Pour ce groupe les valeurs les plus importantes à transmettre aux élèves sont l'humilité, l'honnêteté,

le sacrifice, la loyauté et la solidarité. En ce qui concerne les valeurs centrales dans le travail enseignant, les étudiants enquêtés considèrent que la valeur la plus importante est la responsabilité (44,4%), suivie de la compétence professionnelle (23,7%) et la tolérance (20,8%) (Marchesi et Díaz, 2007).

Ces deux études témoignent d'une ambiguïté quant à la notion de valeur. Pouvons nous, par exemple, considérer que les compétences professionnelles sont des valeurs ?

1.3.3 Les « postulats fondamentaux » de la culture scolaire

Selon Schein (1990, 1985/2004) le niveau le plus profond de la culture correspond aux postulats fondamentaux ou principes de bases (aussi appelées hypothèses sous-jacentes). Pour cet auteur, « *basic assumptions, like theories-in-use, tend to be nonconfrontable and nondebatable, and hence are extremely difficult to change* » (Schein, 1985/2004, p.31). Ils peuvent inclure les niveaux de la culture décrits précédemment (celui des artéfacts ou celui des valeurs) qui sont pris pour acquis au fil du temps. Stolp et Smith (1995) illustrent cette relation à partir du changement du programme de la journée dans une institution éducative

Because the class period is shortened, teachers immediately recognize and feel the effects of the new policy. This noticeable change instantly becomes part of the artifacts level of culture, but as time passes the schedule develops into a daily routine. The shortened period gradually becomes a taken-for-granted practice. As the routine develops into a hidden part of the teacher's personal experience, it also becomes part of the underlying-assumptions level of culture. In this sense, the three levels are constantly fluctuating (Op. cit., p.39)

À l'école les postulats fondamentaux peuvent prendre la forme de routines, de manières de faire, de gestes professionnels, etc., que les enseignants mobilisent dans leur quotidien (Stolp et Smith, 1995). Comme signalé auparavant, ces postulats sont de plus en plus « transparents ». Ils sont définis par Schein (1985/2004) comme suit

Basic assumptions, in the sense in which I want to define that concept, have become so taken for granted that one finds little variation within a social unit. This degree of consensus results from repeated success in implementing certain beliefs and values, as previously described. In fact, if a basic assumption comes to be strongly held in a group, members will find behavior based on any other premise inconceivable (Op. cit., p.31)

Suivant le modèle proposé par Schein (1985/2004) les artefacts, l'espace physique, le langage, les rituels, les coutumes, les valeurs, l'éthique, les pensées, les pratiques, etc. peuvent passer des niveaux des artefacts et des valeurs vers le niveau des postulats fondamentaux.

1.4 La culture du métier des enseignants

Ainsi que nous l'avons souligné précédemment, les définitions de la culture scolaire dans la littérature sont très nombreuses. De plus, elles ont été fortement influencées par l'anthropologie. Cependant, certains auteurs parlent aussi de « culture scolaire professionnelle ». Celle-ci est définie par Stodolsky, Zaiman Dorph et Feiman Nemser (2006) comme les normes, les valeurs, les pratiques et les modes d'interaction partagés par les enseignants et les administrateurs (y compris d'autres acteurs). Elle inclut les objectifs communs, la nature des relations avec les collègues ainsi que les possibilités pour les enseignants d'observer leur collègues au travail et de parler de leur travail d'enseignement. Cette définition laisse voir que dans l'espace scolaire se développent des professions et des pratiques spécifiques. Parmi lesquelles se trouve celle des enseignants.

Dans les recherches actuelles s'intéressant au développement professionnel des enseignants, deux courants sont particulièrement influents : (1) l'approche cognitive, laquelle postule que les enseignants prennent des décisions sur le comment et quand agir. Ici, c'est l'esprit qui permet de décider l'action la plus appropriée ; et (2) l'approche culturelle, dans laquelle les contextes sociaux et organisationnels sont fondamentaux dans le développement professionnel des enseignants, mais aussi dans l'innovation relative au curriculum et au changement éducatif (Moreno, 2002).

De notre part, nous nous éloignons de ces courants et nous inscrivons dans une approche activité (le programme empirique cours d'action), qui considère que les enseignants et le contexte se co-construisent dans l'action (Nous y reviendrons dans le Chapitre 4).

1.4.1 Culture du métier enseignant et gestes professionnels

Selon Tardif et Lessard (1999) le travail enseignant est un travail « composite » dans lequel sont en relation des aspects routiniers ou « flous » (la séquence dans laquelle l'enseignant entre en classe, prend la parole, présente la leçon, etc.) et des aspects formels ou « codifiés » (les prescriptions, les programmes, etc.). En relation avec ces aspects formels, la profession enseignante, comme n'importe quelle autre profession, doit – selon la description donnée par Amigues (2009) – répondre à des prescriptions, utiliser des outils ou techniques propres dans des contraintes de temps et d'espace et se développer dans des rapports sociaux (hiérarchiques,

dissymétriques). En outre, elle peut être en partie fixe et en partie à construire, « en référence à une culture professionnelle et à l'histoire du métier » (Op. cit., p.122).

À l'instar de Mayen (2012), nous pouvons dire que le travail enseignant a sa place et son rôle dans un système organisé. En effet, il possède des règles d'action répondant à des normes portant sur : la durée et les moments de réalisation du travail, les obligations, les interdictions, l'espace des tâches, etc. De plus, en classe surgissent des routines professionnelles (Durand, 1996 : Tardif et Lessard, 1999) et des gestes professionnels (Alain, 2010 ; Bucheton, Bronner, Broussal et Jorro, 2005 ; Jorro, 2002) quelque soit le niveau de classe ou la discipline. Ils permettent la gestion de la classe afin de construire un climat propice pour les apprentissages, d'utiliser le temps correctement, etc. (Lacourse, 2012 ; Martinic, 1998 ; Naut et Fijalkow, 2002).

Plusieurs des gestes professionnels constituant le travail des enseignants participent à la construction de leur identité professionnelle (Alain, 2010 ; Jorro, 2002). De manière générale, les gestes professionnels sont des actions génériques ne relevant pas de disciplines académiques classiques qui représentent des actions et des formes de discours codés. De plus, ces gestes se trouvent au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée (Alain, 2010). Bucheton et Soulé (2010) indiquent que le terme de geste renvoie aux actions de l'enseignant et à l'actualisation de ses préoccupations. De plus, ce terme

traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même *a minima*. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire (Op. cit., p. 32-33).

En classe, l'activité des enseignants manifeste une gestuelle porteuse de signaux pour les élèves : « le moindre geste du professeur est perçu, interprété, accepté, refusé et provoque des gestes d'études plus ou moins pertinents » (Bucheton et al. 2005, p.48). Dans le cadre d'une recherche en didactique du français, Jorro (2002) a dégagé quatre gestes professionnels²⁶ : (1) les gestes langagiers (en lien avec le discours de l'enseignant) ; (2) les gestes de mise en scène des savoirs (en lien avec la transmission des savoirs) ; les gestes éthiques (la manière dont l'enseignant prend en compte le travail des élèves), et (4) les gestes d'ajustement (la manière d'agir face aux imprévus et la capacité d'adaptation à la situation). Les analyses portant sur les gestes professionnels rendent compte d'une action symbolique et corporelle : « les gestes professionnels portent des systèmes de valeurs qui infléchissent le moindre acte, le moindre regard, la moindre

²⁶ Il existe une différence subtile entre la notion de geste professionnel et celle de geste de métier. Le premier est davantage situé, il s'ajuste au contexte tandis que le deuxième correspondrait à un savoir-faire inscrit dans ce qui règle de façon tacite l'activité dans une profession (Cizeron, 2010).

parole appréciative » (Jorro & Maurice, 2008, p. 31). Alain (2010) quant à lui, identifie douze gestes professionnels dans les métiers de l'enseignement et de la formation. Ils sont représentés dans la Figure 2. Ici, les enjeux symboliques sont liés aux valeurs en jeu dans les situations professionnelles. Le « s » ou « se » pronominal présent dans les différents gestes, marque le fait qu'il peut être dirigé vers autrui, mais aussi vers l'acteur lui-même.

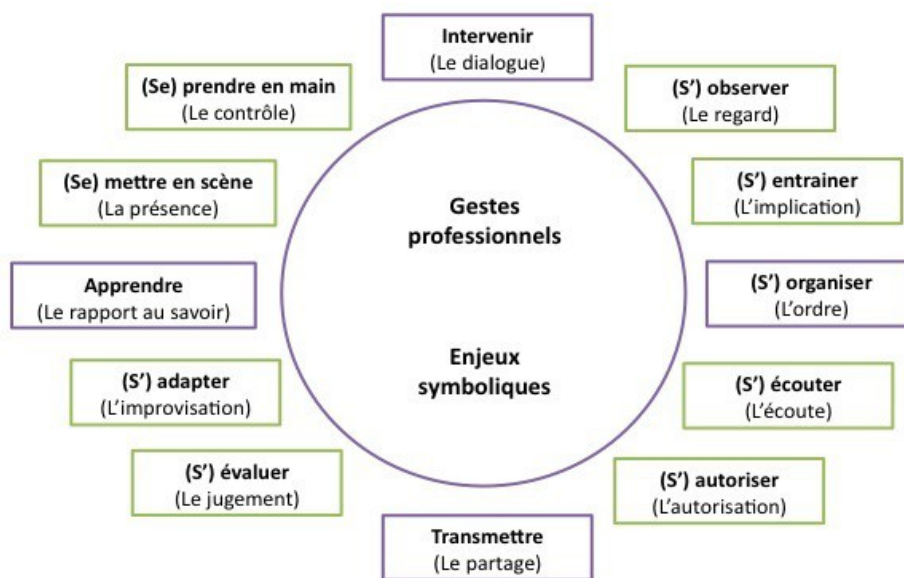


Figure 2. Gestes professionnels de l'enseignement et/ou de la formation (Alain, 2010)

Les études évoquées précédemment montrent que la culture professionnelle est le résultat d'un processus socio-historique qui trouve son origine dans un cadre institutionnel. De plus, elle est définie par un système de pensées professionnelles et un mode d'agir professionnel (Rivas, 1998, cité par García, Herrera et García, 2013). Cette culture est transmise aux néophytes dans la profession, mais elle reste floue à ceux d'autres professions (Hall, 2005). Les gestes professionnels décrits par Alain (2010) ainsi que les travaux cités dans les paragraphes précédents portant sur la pratique enseignante montrent que le travail enseignant est constitué de normes, de valeurs et de modes d'action constituant une culture professionnelle.

1.4.2 La culture enseignante : entre genre et style

Quelques études mobilisant le modèle théorique du multi-agenda²⁷ ont mis en évidence que les gestes du métier enseignant constituent des éléments du genre professionnel (Bucheton et Soulé, 2010). Ce constat fait penser le geste professionnel comme intégré à une communauté professionnelle.

À partir des travaux de Bakhtine sur l'activité langagière Clot (2014) propose la notion de « genre d'activité », c'est-à-dire de « types relativement stables d'activités socialement organisées par un milieu professionnel » (Op. cit., p.43) pour analyser le travail. Cette définition lui permet de proposer à la suite la notion de « genre professionnel » (Yvon et Veyrunes, 2014).

D'après Clot (2014), le genre est toujours en lien avec une situation et repose sur un principe d'économie de l'action. Le genre oriente l'action des groupes. Il reflète les formes de vie communes au milieu professionnel. Il organise les attributions et les obligations des individus. De plus, le genre règle les relations interprofessionnelles : il peut être présenté comme un stock de « mise en acte », une « mémoire pour pré-dire », un « pré-travaillé social », des « conventions d'actions », il est en quelque sorte

la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluation présupposées, sans qu'il soit nécessaire de re-spécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme « un mot de passe » connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel » (Op. cit., p.105)

Le concept de genre professionnel désigne la mémoire transpersonnelle du métier pour l'action, c'est-à-dire « le répondant collectif de l'activité personnelle, l'histoire qui se poursuit ou s'arrête à travers moi, celle que je parviens ou pas à faire mienne en y mettant précisément du mien » (Clot, 2006, p.167). Néanmoins, il ne repose pas uniquement sur de manières de faire sous-tendues, le genre professionnel se nourrit aussi de controverses, de débats portant sur les normes dans le milieu de travail en même temps qu'il cristallise des interrogations nécessaires pour pouvoir travailler (Saujat, 2004). Le genre professionnel constitue une des composantes de l'architecture du

²⁷ Ce modèle est constitué de cinq préoccupations considérées comme des invariants de l'activité et constituant le substrat des gestes professionnels. Ces cinq préoccupations sont : « (1) piloter et organiser l'avancée de la leçon ; (2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive ; (3) tisser le sens de ce qui se passe ; (4) étayer le travail en cours ; (5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit » (Bucheton et Soulé, 2010, p.31).

métier. En effet, ce dernier est composé de quatre instances en tension (Figure 3) : le personnel, l'interpersonnel, l'impersonnel et le transpersonnel :

Transpersonnel, le métier est aussi irréductiblement personnel, intime et incorporé. Il est également interpersonnel car il ne saurait exister sans destinataire. Il est enfin impersonnel, tâche ou fonction prescrite par l'organisation du travail au vu de quoi ceux qui travaillent sont nécessairement interchangeables. Dans cette perspective, faire son métier doit s'entendre au sens fort. Il ne s'agit pas seulement de faire ce qui est à faire, d'accomplir la tâche mais, au travers de cette réalisation, d'éprouver les limites du métier lui-même (Clot, 2006, p.167).

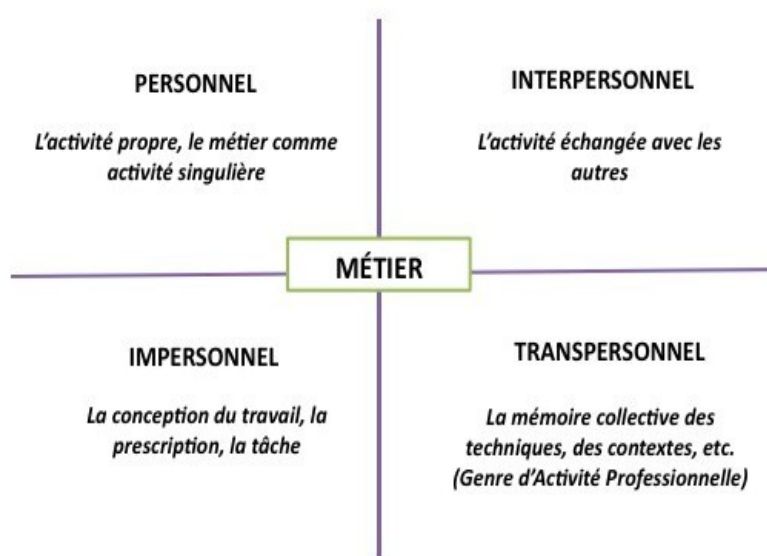


Figure 3. Composantes du métier proposées par Clot (2006).

Dans l'activité, ces quatre instances sont dans un mouvement constant : nous passons, par exemple, de l'impersonnel au personnel, du personnel à l'interpersonnel et de l'interpersonnel au transpersonnel (Clot, 2014). De plus, les deux premières instances sont très liées : « personnel et interpersonnel, il l'est dans chaque situation singulière, d'abord comme activité réelle toujours exposée à l'inattendu. Sans destinataire l'activité perd son sens, c'est pourquoi, l'action située, adressée est, en un sens, non réitérable » (Clot, 2007, p.86).

Saujat (2004) utilise le terme de « genre d'activité professorale » pour se référer aux formes stables de l'activité enseignante, constituées de manières de faire et de penser, partagées et validées par le milieu professionnel. L'analyse de l'activité des enseignants débutants a mis en évidence le fait que, malgré le manque de ces formes collectives d'action chez les novices, ils construisent des

ressources intermédiaires leur permettant de faire face à des difficultés liées à la non-maîtrise provisoire des genres du métier, ils construisent un « genre professionnel débutant » qu'il faut comprendre comme un usage débutant du genre professionnel enseignant (Saujat et Serres, 2015). Par exemple, dans un entretien d'autoconfrontation entre un chercheur et trois formateurs réalisé à partir des extraits de l'activité de ces derniers durant un groupement de tutorat de base, Méard et Bruno (2009) ont observé que, compte tenu du manque d'expérience de l'enseignant stagiaire, le formateur lui transmet des règles génériques en lien avec le genre professionnel telles que : « donner plus de sens au travail » et « maintenir l'engagement des élèves ».

Bien que le genre donne des manières d'agir efficaces, sa stabilité est toujours transitoire (Clot, 2014 ; Clot et Faïta, 2000). Ainsi, si le genre ne répond pas à la situation, il est nécessaire de l'ajuster et même parfois de s'en éloigner : renoncer au genre est d'après Clot (2014) « le début d'un dérèglement de l'action individuelle » (Op. cit., p.108). Le genre possède donc une fonction psychologique unique, dans ce sens, il est possible de soutenir l'hypothèse que

c'est dans ce qu'il a d'essentiellement transpersonnel que le genre professionnel exerce une fonction psychologique dans l'activité de chacun. Car il organise les attributions et les obligations en définissant ces activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier (Ibidem)

Les modifications continues du genre peuvent être considérées comme des « créations stylistiques » (Clot, 2014 ; Clot et Faïta, 2000). C'est à partir du travail du style que le genre se transforme et se développe : il « métamorphose » les genres professionnels, il fournit au genre son allure. Dans ce sens, « les styles sont le retravail des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'état fixes. Mieux, ils sont toujours inachevés »(Clot et Faïta, 2000, p.15).

Clot (2014) entend par style individuel la manière dont le genre est ajusté ou retouché lorsqu'il perd son efficacité. Cet style s'adresse au collectif dans le sens où il participe à la vie du genre, en effet le style est constitué de l'homme et son groupe social. Genre et style sont interdépendants : « les genres restent vivants grâce aux créations stylistiques. Mais, inversement, la non-maîtrise du genre et de ses variantes interdit l'élaboration du style » (Clot et Faïta, 2000, p.15).

L'activité des enseignants se construit à partir de dimensions historiques, techniques et sociales du genre professionnel. Il représente, à un certain degré, la « culture commune » de ce métier, constituée de règles génériques (des propositions professionnelles faisant consensus dans la communauté) orientant l'action (Méard et Bruno, 2009). Débuter dans le métier enseignant c'est

s'approprier le genre professionnel (Saujat, 2004). Cette appropriation doit se faire au plus vite pour que la classe fonctionne (Roustan et Saujat, 2008). Dans ce sens, enseigner est un métier d'expérience qui ne consiste pas en l'application de théories et pratiques (Méard et Bruno, 2009), il renvoie plutôt « à une connaissance du “genre professionnel”, c'est-à-dire à une “culture d'enseignement” que partagent les professeurs d'une communauté donnée, autour [par exemple] d'une matière à enseigner » (Cicurel, 2013, p.21).

1.4.3 La professionnalisation des enseignants : transmettre la culture du métier ?

Le travail de professionnalisation est entendu par Wittorski (2005) comme « une intention sociale de transmission, de construction, de développement et d'évolution d'un « système d'expertise » (compétences, capacités, savoirs et connaissances) caractérisant la profession concernée, en même temps que le développement de l'identité professionnelle des personnes » (Op. cit., p.9). Dans la formation des enseignants, il faut différencier ce qui relève de la professionnalisation (de l'intention sociale et institutionnelle de formation) et ce qui relève du développement professionnel (la façon dont les individus apprennent) (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008).

La professionnalisation est, d'après Tardif et Mujawamariya (2002) une question profondément culturelle. En effet,

elle appelle, d'une part, une transformation de la culture collective des enseignants (par exemple, nécessité d'une formation continue, nouveaux rapports aux savoirs savants, réflexivité dans l'appropriation et la mise en œuvre des savoirs scolaires, esprit critique et autonomie face aux autres groupes producteurs de culture dans le champ éducatif comme le ministère de l'Éducation, les universités, les compagnies privées de formation, etc.), ainsi que de nouveaux modes de gestion et de régulation, au sein même des établissements scolaires, des pratiques et des contenus d'enseignement (Op. cit., p.11)

Les enseignants se professionnalisent à partir de l'expérience professionnelle et de la formation (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008). Cette dernière n'a pas nécessairement comme but dominant la transformation des rapports des sujets à leurs environnement sociaux, ni la transformation des habitudes de travail (Barbier, 2009a). Pour Barbier (2009a), « la formation fait partie des activités d'éducation et, comme elles, s'efforce d'obtenir des transformations d'activités des sujets concernés, transformations donnant lieu à valorisations » (Op. cit., p.1).

Le mouvement pour la professionnalisation n'a pas été exempté de critiques (De Souza Neto, Benites, Iaochite et Borges, 2012). D'après Lessard (2010) en France ce courant de professionnalisation de l'enseignement, fortement influencée par les travaux de Schön et les approches par compétences, considère les enseignants comme des « experts » qui seraient de « praticiens réflexifs ». en évacuant la question du travail au sens large (travail en situation, dimensions déontologiques, parmi d'autres). Comme nous le verrons par la suite, nous nous inscrivons dans un programme de recherche qui s'éloigne de ce courant au sens où il donne une place primordial au travail *in situ*.

De multiples travaux ont décrit les enseignants comme devant « constamment prendre des décisions “dans l'urgence”, en réalisant une lecture la plus judicieuse, la plus complète et la plus nuancée possible de chaque situation et de chaque événement » (Tardif, 2012, p.15). Pour répondre à ces difficultés, la formation des enseignants doit préparer les novices à faire des choix dans des situations difficiles, à mettre en place leur planification et à l'adapter en cas d'imprévu, à répondre aux besoins des élèves, etc. *in fine*, une formation doit donner un « répertoire » de solutions possibles à des « problèmes possibles ». Dans ce contexte, la formation doit permettre non seulement l'accès aux savoirs disciplinaires, mais aussi au genre professionnel, c'est-à-dire aux modes de faire et aux règles du métier ou, selon les mots de Méard et Bruno (2009), aux règles génériques et circonstanciées (règles correspondant à un petit nombre de situations, voire même à une seule situation).

Dans un cadre d'anthropologie culturelle, Chaliès (2012) propose de signifier les expériences professionnelles aux novices à partir des règles du métier, règles qui, « avant de prescrire une action, doi[ven]t être inscrite[s] dans le contexte d'une pratique. Sans ce lien à l'usage, elle[s] n'a[uront] aucune effectivité » (Laugier, 2009, cité par Chaliès, 2012, p.55). Le premier postulat mobilisé dans les formations conçues dans ce programme de recherche est « celui selon lequel la signification adéquate (au sens d'acceptée et partagée par la communauté de formateurs) par les ES [enseignant stagiaire] des expériences professionnelles vécues en classe suppose un apprentissage préalable de règles » (Escalé et Chaliès, 2013, p.373). Ces règles, comprises dans le sens de Wittgenstein, sont des apprentissages d'expérience permettant aux formés de construire la signification des expériences vécues et/ou de les évoquer après coup comme objet de discussion en formation (Chaliès, 2012 ; Escalié et Chaliès, 2011). L'objectif principal est de faire apprendre aux novices des règles afin qu'ils puissent avoir *a posteriori* des pratiques professionnelles plus efficaces. Cet apprentissage nécessite un enseignement ostensif à partir duquel les formateurs fondent la signification des actions professionnelles considérées comme exemplaires. Pour ce faire, les formateurs

dressent pour chaque règle énoncée le « lien de signification » (Wittgenstein, 1996) entre, d'une part, l'expérience langagière visant à la nommer et, d'autre part, les circonstances expérientielles identifiées et montrées ostensiblement. Lors de nouvelles circonstances de formation ou de classe, cette règle enseignée pourrait alors, pour les enseignants débutants qui décideraient de se contraindre à la suivre (Chauviré, 2004), devenir un véritable « mètre étalon » afin d'interpréter et de juger différemment les expériences vécues (Williams, 2002) (Escalié et Chaliès, 2011, p.67).

Comme le précisent Durand, Ria et Flavier (2002) « le partage d'une culture au sein d'une communauté implique au moins deux catégories de processus : la capitalisation de l'expérience personnelle et la transmission à d'autres membres de la communauté d'une partie de ce qui a été capitalisé » (Op. cit., p.94). Cependant, il est nécessaire pour les nouveaux arrivants de maîtriser à divers degrés les codes constituant le genre de la profession enseignante afin qu'ils puissent participer à ce partage. La transmission des règles génériques, des préoccupations typiques, des savoirs d'expériences constituant le genre professionnel est l'enjeu actuel des formations visant une entrée dans la culture professionnelle.

Des travaux de recherche inscrits sur le versant technologique du programme du cours d'action (Durand, 2008) utilisent les potentialités des environnements technologiques dans la formation des enseignants afin de transmettre des éléments de la culture du métier enseignant (Leblanc, 2012 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008 ; Leblanc et Sève, 2012 ; Ria et Leblanc, 2011, 2012). Ces recherches mobilisent l'hypothèse selon laquelle la vidéo-formation peut devenir une véritable ressource pour la construction de l'expérience professionnelle (Leblanc et Sève, 2012). En effet, « ces ressources sont plus largement révélatrices des dilemmes récurrents constitutifs de la complexité du travail enseignant » (Ria et Leblanc, 2012, p.100).

La plateforme NéoPass@ction est un exemple d'environnement technologique censé favoriser la professionnalisation des futurs et nouveaux enseignants. Cette plateforme propose des ensembles de situations de classe prototypiques telles que « L'entrée en classe et la mise au travail » ou « Faire parler les élèves à l'élémentaire » (Ria et Leblanc, 2011) représentatives du « genre professionnel débutant » (Saujat, 2004). Chaque thème ou situation d'enseignement prototypique présenté dans la plateforme est constitué de différentes ressources : (1) un extrait vidéo de la situation prototypique vécue par un enseignant novice ; (2) un extrait vidéo dans lequel cet enseignant commente son vécu professionnel ; (3) des extraits vidéo avec le témoignages d'autres enseignants, novices et chevronnés, portant sur cette situation ; (4) des extraits vidéo avec

des analyses réalisées par des chercheurs ; (5) des ressources d'appui pour la réflexion (description de la situation prototypique, analyse de la situation, etc.) (Figure 4).



Figure 4. Interface de navigation de NéoPass@ction sur le thème 1 « L'entrée en classe et la mise au travail ».

Donnant une place centrale à l'activité *in situ* des enseignants, les ressources vidéo de cette plateforme rendent compte des situations prototypiques caractérisant l'usage débutant du genre professionnel enseignant (Saujat et Serres, 2015). Elles permettent aux enseignants novices de « se reconnaître » dans la situation à partir d'un processus d'immersion projection qui favorise un jeu de comparaison : ceci nourrit des activités de réflexions en lien avec leurs vécu personnels (Ria et Leblanc, 2012). Dans ce sens, cette plateforme « simule », selon nous, une entrée naturelle dans le métier enseignant dans lequel les novices repèrent des « configurations d'activité provisoires » qui se traduisent dans des formes d'efficacité différentes, telles que celles décrites par Saujat (2010, cité par Ria et Leblanc, 2011). Suivant cette posture, ce dispositif de vidéo-formation ne vise pas à enseigner ce qu'il faut faire, mais plutôt à

voir comment peut se déployer, s'infléchir une situation professionnelle de façon plus ou moins efficace en fonction de ses dispositions à agir du moment. Les actions, préoccupations, focalisations, croyances, connaissances mobilisées par les débutants constituent donc des points d'ancrage importants dans la ressource non pas pour s'en contenter, mais pour mieux identifier les conditions permettant d'infléchir la situation dans le sens souhaité (Op. cit., p.155)

1.5 Étudier la culture des enseignants : questions de recherche

Les travaux recensés précédemment montrent que le travail enseignant se développe dans un contexte culturel présentant des caractéristiques spécifiques. De plus, certains de ces travaux décrivent une culture professionnelle en mouvement qui se construit dès l'entrée dans le métier. Ces recherches fournissent un « panorama » de la manière dont la culture ainsi que les éléments qui la constituent ont été analysés. À travers ce prisme, cette section présente la problématique et les questionnements de ce travail de thèse.

1.5.1 Étudier la culture en éducation : apports et limites des recherches

La question centrale qui a guidé nos lectures a été la suivante : comment est utilisée la notion de culture dans les études en éducation ? Bien que non exhaustif, l'examen de la littérature s'étant intéressé à la culture dans le milieu scolaire et dans la formation met en évidence qu'elle peut être étudiée selon deux angles : soit en la considérant comme un ensemble d'éléments (suivant la définition de Tylor) ; soit en se centrant sur l'un des ces éléments (les normes, les valeurs, les règles, etc.)

Dans le premier cas, la notion de culture permet de définir l'institution scolaire qui, comme n'importe quelle autre institution, présente des caractéristiques permettant son organisation et sa transmission dans le temps. Les définitions de la culture scolaire proposées par différents auteurs délimitent un espace (l'école) où se partagent (ou pas) des attentes (Bolívar, 1993), des normes, des valeurs, des règles, des traditions, des façons de faire (Bolívar, 1993 ; Maslowski, 2001 ; Phillips, 1993 ; Villalta et Martinic, 2012) et des objets culturels (Bolívar, 1993). Qui plus est, la notion de culture circonscrit des dynamiques entre les membres de la communauté scolaire. Ces groupes constituent des sous-cultures (des élèves, des enseignants, de la classe, etc.) qui sont aussi décrites à partir de l'énumération d'éléments : les normes, les valeurs communs, les intérêts communs, etc.

Certains travaux recensés dans notre revue de littérature ont permis d'identifier une culture propre à l'école, c'est à dire présentant un caractère autonome (Chervel, 1998 ; Tardif et Mujawamariya, 2002 ; Viñao, 2002). Qui plus est, des recherches ont mis en évidence l'existence de sous-cultures avec des particularités spécifiques (Castonguay et Deblois, 1998 ; Cobb et al., 1994, Grossman et Stodolsky, 1995 ; Hargreaves, 1994 ; McLaughlin et Talbert, 2001 ; Mottier Lopez, 2007, Nias, 1999). Considérer ces particularités permet, par exemple, d'envisager un projet éducatif qui vise le passage d'une culture enseignante plutôt individualiste à une culture plutôt collaborative ou encore passer d'être une école en « difficulté » à une école en « mouvement ». De plus, connaître les sous-cultures de l'école permet d'identifier des cultures professionnelles enseignantes spécifiques selon les établissements, les disciplines et le niveau scolaire.

Bien que ces travaux construisent des connaissances concernant la culture scolaire ainsi que des sous-cultures (les types de relations entre les membres de la culture scolaire ou les types de relations à favoriser pour faire d'une école une institution plus efficace ; les relations de tension entre les sous-cultures qui se rencontrent à l'école, etc.) à notre avis, ils présentent certaines limites. En effet, pouvons nous dire à partir de ces études qu'il existe une différence entre la culture des enseignants de primaire et secondaire ? Ou serait-il plus cohérent de dire qu'il existe des différences de pratiques ou valeurs, voir même de principes de base qui constituent la culture de chaque groupe ?

Ces questions renvoient à la deuxième approche de la culture adoptée par les recherches en éducation. Sans mobiliser une définition spécifique de la culture, des travaux portant sur les artefacts culturels – comme les prescriptions (Amigues, 2009 ; San Martin et Veyrunes, 2013), le tableau noir (Nonnon, 2000, 2000; San Martin & Veyrunes, 2015b; Veyrunes, 2010) – les routines professionnelles (Durand, 1996, Lacourse, 2012 ; Tardif et Lessard, 1999), les gestes professionnels (Alain, 2010 ; Bucheton et al., 2005 ; Jorro, 2002), le genre professionnel (Clot, 2014 ; Clot et Faïta ; 2000), les règles du métier (Chaliès, 2012 ; Méard et Bruno, 2009) rendent compte des caractéristiques de la culture scolaire, de la culture de la classe et/ou de la culture des enseignants. Cependant, comme dans la situation décrite dans le paragraphe précédent, il est difficile ici de parler d'une description de la culture, car ces recherches se centrent sur l'un (ou sur plusieurs) des éléments de la culture et non pas sur leurs relations.

Comme précisé dans l'introduction de cette thèse, ce parcours scientifique est né de l'intérêt d'étudier la culture des enseignants de primaire dans le contexte chilien. Les lectures recensées dans ce chapitre confirment le caractère ambigu de la notion de culture, donc le premier enjeu de ce travail de thèse a été de la définir. Pour ne pas tomber dans une analyse qui se centre sur un ou certains des éléments de la culture cette définition doit permettre de rendre compte de leurs

relations. Effectivement, d'après nous, c'est en s'intéressant aux relations entre les différents éléments de la culture que nous pouvons en avoir un « aperçu » plus complet.

1.5.2 Des choix pour étudier la culture des enseignants

En mobilisant l'hypothèse selon laquelle la culture professionnelle des enseignants se construit et s'actualise dans l'action (Durand et al., 2012 ; Gelin, Rayou et Ria, 2007 ; Ria et Leblanc, 2011), cette thèse fait le choix d'étudier la culture enseignante à travers l'analyse de l'activité. L'activité est comprises ici comme une totalité complexe et dynamique, présentant une organisation spécifique à des niveaux d'intégration et à des échelles de temps différents, dans lesquels se construisent des significations en lien avec les situations (Durand, Saury et Sève, 2006). Ainsi,

l'individu construit dans le même mouvement le monde dans lequel il agit et son activité dans ce monde. Cela implique d'une part que l'activité est culturellement, spatialement, temporellement, corporellement... située [...], et d'autre part que l'acteur *a une situation* [...] c'est-à-dire un point de vue personnel sur le monde (Op. cit. p.63)

Le cadre épistémologique, théorique et méthodologique du programme empirique du cours d'action, développé par Theureau (2004, 2006, 2009) permet d'accéder à l'action dotée de signification dans des situations spécifiques, dans notre cas, des situations scolaires. Étudier la culture des enseignants à partir de ce programme c'est donc se centrer sur les réseaux de signification qui accompagnent toute activité humaine, notamment dans sa dimension culturelle.

Dans le programme de recherche du cours d'action, la culture des acteurs correspond à l'histoire de leur expérience, construite à partir des significations individuelles mais aussi collectives. Ainsi, le premier enjeu de cette thèse est de mobiliser une conception de la culture capable de rendre compte des significations, du caractère dynamique de l'activité et de la construction de significations. Nous considérons que la notion de « culture d'action²⁸ » proposée par Barbier (2010) donne une place importante à la construction de significations dans l'expérience, en cohérence avec notre cadre théorique.

À notre connaissance, cette notion n'a pas été mise à l'épreuve empirique. L'opérationnaliser implique donc de répondre aux questions suivantes : vers où ou vers quoi diriger notre regard pour étudier cette culture ? À quels outils théoriques et méthodologiques faut-il faire appel pour l'analyser ?

²⁸ Cette notion est développée dans la sous-section 2.1.3, Chapitre 2.

Comme l'a mis en évidence Schein (1985/2004), les différents domaines de la culture (les artefacts, les valeurs et les postulats fondamentaux) peuvent être plus ou moins « transparents » pour les membres d'une institution ou d'un groupe ayant une culture particulière. Très impliqués dans notre quotidien en tant qu'acteurs couplés avec un environnement, nous ne sommes « attentifs » à notre culture que lorsqu'elle est perturbée ou interpellée. Pour expliquer la transparence de la culture, nous mobilisons les réflexions de Fink (1966) :

[l'homme] vit à l'ordinaire détourné du monde, il se laisse vivre en quelque sorte, « aveugle au monde ». (...) L'homme ne vit pas en prêtant attention à l'univers. Il ne se meut qu'avec trop d'assurance dans l'espace et le temps et dans l'apparition générale des étant, sans prêter attention au temps-espace comme tel ni à l'apparition comme telle. Par de multiples intérêts, son attention se fixe à chaque instant sur des choses déterminées qu'il désire, auxquelles il aspire et qu'il pourchasse. L'homme vit quotidiennement dans le monde, mais non pas en rapport avec le monde. À cause des multiples choses qui nous intéressent, nous ne faisons pas attention au tout qui enlace et traverse toute chose (Op. cit., p.138-139)

Suivant cette idée, ce travail de thèse a fait le choix de se centrer sur des situations qui « interpellent » la culture des acteurs. Nous faisons l'hypothèse que ces situations, qui généralement prennent la forme d'une difficulté, peuvent revenir au « champ attentionnel » des acteurs. Dans le cas contraire, le travail d'observation du chercheur est particulièrement important, ainsi que nous le montrerons dans les Chapitres 7 et 9. Ainsi, les situations privilégiées seront celles où des enseignants vivent des situations qui « perturbent », à de degrés différents, leur culture.

1.5.3 Quelle culture d'action des enseignants ? Questions de recherche

Ce travail de thèse se propose de décrire la culture d'action des enseignants, c'est-à-dire la culture que les enseignants construisent lors de leur expérience de travail. Dans ce sens, bien que « la culture donne forme à l'esprit » (Bruner, 1997), dans l'action quotidienne nous pouvons également considérer que « l'esprit donne forme à la culture ».

Certes, l'étude de la culture des enseignants est marquée par des épistémologies, des théories et des méthodologies diverses. En ce qui concerne la culture d'action, c'est-à-dire « le mode, évolutif et partagé par plusieurs sujets, d'organisation des constructions de sens autour des activités dans lesquelles ils sont engagés, ces constructions pouvant donner lieu à communication dans le cadre d'interactions avec autrui » (Barbier, 2010, p.169) son étude implique de maîtriser aux plans

théorique, épistémologique et méthodologique la question de la construction de sens. Nous faisons l'hypothèse que considérer la culture des enseignants en termes de « culture d'action » permet de mettre en avance les réseaux de significations (individuelles et collectifs) qui la constituent. Considérant le fait que la notion de culture d'action constitue une notion synthétique, c'est-à-dire descriptive, elle doit être accompagnée par une notion analytique qui permet d'accéder aux éléments qui la constituent. Dans cette thèse nous faisons l'hypothèse que la notion de *culture-propre* proposée dans le programme empirique du cours d'action²⁹ permet de décrire la culture d'action des enseignants en caractérisant la manière dont la culture devienne source et ressource de l'action.

L'état de l'art effectué dans ce chapitre ainsi que les hypothèses qui orientent nos réflexions conduisent à poser les questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les composantes de la culture d'action des enseignants et comment les identifier ? À partir de l'analyse de l'activité des enseignants il s'agit d'identifier, de manière non exhaustive, certaines composantes constituant la culture. En mobilisant des éléments du cadre théorique et méthodologique du programme empirique du cours d'action qui, à notre connaissance n'ont pas été utilisés dans des recherches empiriques, nous chercherons donc à décrire la culture d'action des enseignants.
- Quelle est la « force » de la culture d'action des enseignants face à des changements imposés ou à des situations perturbantes ? Dans le contexte néolibéral du Chili où prime une culture d'évaluation, les enseignants que nous avons étudiés travaillaient sous des contraintes politiques et administratives fortes³⁰. Ainsi, cet espace « cellulaire » et protégé est envahi et perturbé par de « nouveaux arrivants » ou « actants » (Akrich, Callon et Latour, 2006) (autant matériels qu'immatériels). En étudiant des situations dites « perturbantes » nous chercherons à décrire et à comprendre la manière dont la culture des enseignants devient soit une contrainte, soit une ressource.
- Dans quelle mesure la description de la culture en termes de *culture-propre* permet-elle de rendre compte de la manière dont la culture d'action des enseignants se construit et se transforme ?

Afin de répondre à ces questions quatre situations ont été repérées. Elles permettent, selon nous, l'accès à la culture d'action des enseignants chiliens. La première met en évidence la culture

²⁹ Nous y reviendrons dans le Chapitre 2.

³⁰ Le contexte éducatif chilien est développé dans le Chapitre 3.

d'action des enseignants lorsqu'ils sont affectés dans de classes avec lesquelles ils ont peu (ou pas) d'expérience (Chapitre 6). La deuxième décrit la culture d'action des enseignants à partir de situations où ils sont amenés à travailler en classe avec des assistantes scolaires (Chapitre 7). La troisième porte sur la mise en place d'une prescription visant l'amélioration des pratiques de classe (Chapitre 8). Enfin, la quatrième rend compte de la manière dont la planification de l'espace réalisé par les enseignants en lien avec les caractéristiques des élèves, peuvent révéler de composantes de la culture d'action des enseignants (Chapitre 9).

Synthèse du chapitre

Les travaux portant sur la culture scolaire ne sont pas nouveaux. Cependant, leur développement dans la littérature en science de l'éducation durant les vingt dernières années témoigne d'un intérêt renouvelé. Cette notion est apparue de manière concurrente à celle de climat scolaire. Bien que comprises comme synonymes par beaucoup de recherches, des travaux indiquent que leur différence est claire : le climat scolaire porte sur les perceptions tandis que la culture scolaire porte sur le réel.

Or, les définitions de la culture scolaire sont nombreuses. Elles insistent notamment sur la présence de normes, de valeurs, de croyances, de savoir-faire, d'objets culturels, etc. La plupart de ces définitions insistent sur le caractère partagé et transmissible de la culture scolaire, d'autres, à un degré moindre, insistent sur la dynamique propre que prend cette culture selon les contextes, les membres, etc. Indépendamment des éléments mis en avant, la plupart des définitions adoptent le sens anthropologique traditionnel de cette notion.

L'école apparaît comme un espace écologique dans lequel interagissent différentes sous-cultures. Ainsi, nous observons que la culture scolaire est en constante tension avec la culture des jeunes. De plus, au sein de l'espace scolaire se constituent différentes sous-cultures enseignantes : la culture des enseignants de primaire est différente de ceux du secondaire ; dans le secondaire existent des sous-cultures en lien avec les disciplines scolaires. Il existe aussi une différence entre la culture des enseignants novices et celle des enseignants expérimentés. De plus, il est possible de distinguer différents types de cultures scolaires à partir, par exemple, de leur efficacité.

Dans une perspective organisationnelle, il est possible d'identifier trois domaines de la culture scolaire : les artéfacts (constituant le niveau le plus visible), les valeurs et les principes de bases (constituant des niveaux moins visibles).

Les éléments partagés de la culture entre les enseignants permettant d'identifier une culture professionnelle. Cette culture est constitué par des règles d'action, des gestes professionnels, des savoir-faire, des modes d'agir, etc. constituant le « genre professionnelle », plus particulièrement un « genre d'activité professorale » transmissible « par » et « dans » la formation et le développement professionnel.

CHAPITRE 2

Culture d'action et programme du cours d'action : construction de sens et expérience

Ce chapitre charnière permet de : (1) situer le caractère plurivoque du mot culture dans les recherches en éducation qui ont été présentées au Chapitre 1 dans l'histoire même de la notion de culture (au sens plus large) ; (2) introduire les notions de culture qui seront mobilisées dans cette thèse et (3) situer la notion de culture d'action et le programme en anthropologie cognitive du cours d'action dans les évolutions de la pensée scientifique. Il est organisé comme suit :

Section	Sous-section
2.1 <i>De la notion de culture à la notion de culture d'action</i>	2.1.1 L'origine historique de la polysémie de la notion de culture
	2.1.2 Quelle(s) définition(s) du mot culture ?
	2.1.3 La culture d'action : description et caractéristiques
2.2 <i>Étudier la culture : des approches classiques en anthropologie à une anthropologie éactive</i>	2.2.1 L'évolution de l'anthropologie comme discipline
	2.2.2 Anthropologie cognitive et anthropologie symbolique : de points de convergence
	2.2.3 Vers une anthropologie éactive
2.3 <i>Notion de culture et programme du cours d'action</i>	2.3.1 Savoir local et savoir global : de l'individuel au collectif
	2.3.2 La <i>culture-propre</i> : les savoirs symboliques et non symboliques des acteurs
	2.3.3 Culture d'action et <i>culture-propre</i> : construction de sens individuel et collectif

Introduction

Le Chapitre 1 rend compte de la multiplicité des usages de la notion de culture en éducation. Certains travaux en donnent une définition explicite, alors que pour d'autres sa signification reste floue. Au sens commun le mot culture et les mots qui en dérivent (culturel, cultivé, etc.) prennent des significations et des représentations fort différentes (Larrue, 1972 ; Laberge, 1996). Ainsi, la culture se présente comme un processus dynamique, complexe et difficile à décrire car ses constituants sont généralement « inaperçus », « subtils » et « intangibles » (Cuche, 1996/2010 ; Leal Milla, 1991 ; Lindgren, 1978).

Notre revue de littérature confirme l'idée de Heinz Von Foerster, pour qui le mot culture est « le plus vicieux des caméléons conceptuels » (cité par Morin, 2007), il constitue un terme « à l'hérédité lourdement chargée [...] où s'affrontent des significations contradictoires, elles-mêmes enjeux de luttes parfois obscures » (Centlivre, 2007, p.43). De plus, elle met en évidence l'ambiguïté de ce terme déjà soulevée par Chomsky dans la conférence de Royaumont (1975) : « la culture ? C'est quelque chose que je mettrais dans la catégorie des licornes ! ». Ainsi, autant en France qu'ailleurs, définir la culture relève toujours de la gageure énoncée par Williams en 1976 : « *Culture is one of the two or three most complicated words in the English language* » (cité par Gallego et Cole, 2001, p.953).

Quelles sont les origines du caractère polysémique de la notion de culture en éducation ? Avant de décrire les notions de culture mobilisés dans cette thèse, à savoir *culture-propre* et culture d'action, il nous paraît important de les situer dans son histoire ainsi que dans la multiplicité des définitions qui se présentent dans la littérature, notamment en anthropologie où la culture constitue l'objet d'étude privilégié.

2.1 De la notion de culture à la notion de culture d'action

Ainsi que a été mis en évidence dans le chapitre précédent, la notion de culture scolaire est très polysémique. Cette polysémie est en lien avec la diversité de définitions de la notion de culture au sens plus large.

D'après Fabregas Puig (2005), l'histoire montre que le sens commun et la philosophie sont les principaux fournisseurs de la plupart des concepts mobilisés dans les sciences sociales. En effet, « même après avoir été reconstruits et reformulés par la théorie, ils n'arrivent généralement pas à se

libérer complètement de leurs connotations d'origine historiques et même politiques³¹ » (Op. cit. p. 33).

2.1.1 L'origine historique de la polysémie de la notion de culture

Le terme culture admet deux grandes familles d'acceptions : la première en relation avec l'action de cultiver, la deuxième faisant relation à l'état de ce qui a été cultivé. Ces états peuvent être subjectifs (représentations sociales, *habitus* ou *ethos* culturel dans le sens de Bourdieu, etc.) ou objectifs (le patrimoine artistique, la culture matériel, l'héritage ou capital culturel, etc.). Lorsque nous parlons d'éducation, c'est la deuxième acception qui prime : l'école transmet un capital culturel qui peut être source d'inégalités (Bourdieu et Passeron, 1985).

Historiquement, le XVe siècle a été dominé par le sens actif du terme, c'est-à-dire l'action de cultiver (Charpentraux et Kaës, 1962). Ici le mot culture provient du latin *colere* qui signifie « cultiver, soigner » (Morgan, 1990). Cependant, au cours des XVIIe et XVIIIe siècles, la notion de culture en langue française prend deux sens : dans le premier, elle était toujours accompagnée par un complément grammatical « culture du blé », « culture de lettres », « culture de sciences » ; dans le second, des écrivains tels que Voltaire et Vauvenargues lui donnaient le sens de « formation de l'esprit » (Tonnelat, 1930).

Au XVIIIe siècle, les philosophes allemands donnent à la notion de culture un sens dépassant le plan individuel ou personnel en la définissant comme un idéal de la vie collective comprenant la totalité des actions humaines ou comme un ensemble de traits historico-sociaux qui caractérisent une nation et garantissent l'identité collective des peuples (Giménez Montiel, 2005 ; Kuper, 2001). Dans la langue allemande nous retrouvons deux notions clés : (1) *Kultur*, correspondant à une série de progrès (matériels, intellectuelles ou moraux) accomplis par l'humanité considérés dans sa totalité et (2) *Bildung*, désignant un état d'achèvement intellectuel et spirituel (Centlivre, 2007 ; Kuper, 2001).

À différence des Etats-Unis, des pays hispanophones et d'un grand nombre de pays européens, les sciences sociales en France n'avaient pas adopté le mot « culture » dans le sens allemand et préféraient utiliser le mot « civilisation » (Kroeber et Kluckhohn, 1978). La « civilisation », pour la bourgeoisie française, représentait un idéal de progrès matériel basé sur de valeurs utilitaristes héritées de la révolution technologique et industrielle (Gimenez Montiel, 2005). La culture comme civilisation mettait l'accent sur les bonnes manières. Contrairement à la conception française, en Allemagne la notion de *Zivilisation* renvoyait à l'ensemble des normes et

31 Traduction de l'espagnol faite par nos soins.

valeurs surtout extérieures et conventionnelles (Kahn, 1975). En cohérence avec les différences faites en langue allemande, Fischer (1992) indique que la culture « intègre un savoir social qui traduit la bonne socialisation d'un individu » (Op. cit., p.16).

Pour Gimenez Montiel (2005) le débat franco-allemand autour de la notion de culture explique la dichotomie culture-civilisation et la distinction entre « culture idéale » et « culture matérielle ». Cette controverse ressort constamment dans les ouvrages s'intéressant à l'histoire de la notion de culture. Cuche (1996/2010) indique à ce sujet : « le débat franco-allemand du XVIII^e au XX^e siècle est archétypique des deux conceptions de la culture, l'une particulariste, l'autre universaliste, qui sont au fondement de deux façons de définir le concept de culture dans les sciences sociales contemporaines » (Op. cit. p.16). Néanmoins, en pénétrant dans la notion de culture, indépendamment de la polémique franco-allemande³², nous observons qu'elle mobilise deux conceptions : celle de formation de l'homme (formation de l'esprit) et celle de civilisation (Beare, Cadwell et Millikan, 1992).

2.1.2 Quelle(s) définition(s) du mot culture ?

La revue de littérature présentée dans le chapitre précédent rend compte de la polysémie et des controverses qui entourent la notion de culture dans les recherches en éducation. Cette controverse témoigne de l'histoire du développement du concept de culture dans un sens plus large (Gimenez Montiel, 2005).

Parmi les travaux portant sur la polysémie du mot culture, le plus cité est celui de Kroeber et Kluckhohn (1978). Dans un travail bibliographique portant sur ce concept, ces auteurs ont recensé plus d'une centaine de définitions. Suivant l'expression de Henderson « *in science any classification is better than non classification* » (Op. cit., p.41), ils ont construit une taxonomie cherchant à illustrer le développement de la notion de culture et à identifier les divergences et convergences entre les différentes définitions. Ainsi, les auteurs ont identifié sept catégories³³ :

32 Un autre débat important est celui de la dichotomie culture-nature. Bien que certains éthologistes parlent de « culture animale » (voir un article très intéressant dans le numéro de « Libération » du 17 novembre 2001 intitulé « Chez certains animaux on peut parler de culture »), cette thèse suit la posture de Laplantine (1974) : « le vieux débat qui émerge périodiquement et qui consiste à se demander quels sont les points communs entre l'animal et l'animal humain, nous paraît dans une perspective anthropologique parfaitement surannée, et du reste, fort peu intéressant. Car il est bien certain qu'ils existent de sociétés animales et mêmes de pensées animales, il n'a jamais existé de cultures animales. Les animaux communiquent entre eux par signaux, dont l'immense majorité sont héréditairement programmés. Les hommes communiquent par symboles qui doivent être réappris à chaque génération. C'est pourquoi l'émergence de la pensée symbolique coïncide avec le processus d'individuation et de socialisation de l'humanité. Dès que l'« homo » se métamorphose en « homo sapiens » il devient capable de penser les relations biologiques sous forme de systèmes d'oppositions. Autrement dit, il invente la culture » (Op. cit., p.51).

33 L'annexe 1 décrit de manière plus exhaustive ces catégories.

- Définitions descriptives. Ces définitions sont sous l'influence de Tylor (1871) pour qui la culture correspond à ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social. Les définitions appartenant à cette catégorie se centrent sur l'énumération (non exhaustive) des contenus ou des éléments qui composent la culture. Comme a été mis en avant dans le Chapitre 1, plusieurs définitions de la notion de « culture d'école » sont inspirées de ce type de définitions.

Deux critères caractérisent ce groupe : (1) les auteurs considèrent la culture comme une totalité compréhensive et, (2) ils font une énumération des aspects appartenant à la culture.

- Définitions historiques. Cette catégorie regroupe les définitions se centrant sur une des caractéristiques de la culture : l'héritage social ou les traditions. Elle dévoile la transmission culturelle comme un processus stable et passif.

- Définitions normatives. Deux sous-catégories composent ce groupe : celle rassemblant les définitions se centrant sur les règles et celle regroupant les définitions se centrant sur les valeurs.

- Définitions psychologiques. Kroeber et Kluckhohn (1978) identifient quatre sous-catégories : les définitions centrées sur les ajustements dans la résolution de problèmes ; les définitions centrées sur les apprentissages ; les définitions centrées sur les habitudes et les définitions purement psychologiques.

- Définitions structurelles. Ces définitions se centrent sur la structuration ou l'organisation de la culture, c'est-à-dire sur l'interrelation organisée entre les différents aspects qui composent cette totalité complexe.

- Définitions génétiques. Les définitions appartenant à cette catégorie rendent compte de l'intérêt pour les origines de la culture ainsi que des facteurs qui y contribuent. Elles répondent à des questions telles que : quels sont les facteurs qui ont rendu possible la culture ?

- Définitions incomplètes. Pour Kroeber et Kluckhohn (1978) les définitions appartenant à cette catégorie ne devraient pas être comparées aux définitions plus systématiques. Les définitions de Sapir (1921) « *Culture may be defined as what a society does and thinks* » et Morris (1946) « *Culture is largely a single configuration* » sont deux exemples de cette catégorie.

D'après Harris (1999) les définitions de la culture concordent sur un point : la culture n'est pas ce que nous apprenons en étudiant Shakespeare, en écoutant la musique classique ou en

étudiant l'histoire de l'art. Cependant, comme témoigne la synthèse faite Kroeber et Kluckhohn (1978), en dehors de ce consensus, tout le reste est contraste, débat et confusion (Harris, 1999). Ainsi, une notion cohérente avec notre cadre théorique est nécessaire pour situer notre travail dans la pensée scientifique. Pour ce faire, nous avons fait le choix de mobiliser la notion de culture d'action (Barbier, 2010).

2.1.3 La culture d'action : description et caractéristiques

L'évolution des courants anthropologiques montre une tendance des recherches à l'étude de la construction de connaissances et du sens³⁴. La notion de « culture d'action » proposée par Barbier (2010) témoigne de la place donnée à cette construction au moment de s'intéresser à la culture des acteurs.

La culture d'action est définie comme « un mode, évolutif et partagé par plusieurs sujets, d'organisation des constructions de sens autour des activités dans lesquelles ils sont engagés, ces constructions pouvant donner lieu à communication dans le cadre d'interactions avec autrui » (Op. cit., p.169). Le Tableau 4 présente les caractéristiques de cette définition.

Caractéristiques de la notion de culture d'action	
Définition	Description
Un mode	<p>Mode : se définit ici comme une <u>inférence</u> opérée à partir d'invariants ou de <u>régularités observables</u> dans des <u>organisations-en-acte d'activités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Inférence. Le concept de culture d'action est un construit (concept d'intelligibilité) destiné à rendre compte d'observables • Régularités observables. Dans l'approche des cultures nous considérons plutôt les invariants que la variété des constructions mentales • Organisations-en-acte d'activités. S'intéresser aux activités mentales ne retire pas l'intérêt porté au <i>modus operandi</i>. Celui-ci n'implique pas conscience de la part du sujet³⁵, même s'il ne l'exclut pas
évolutif et	Les cultures sont produites par des activités humaines. Dans ce sens elle sont inséparables des sujets et de leur environnement. Elles constituent donc des stabilisations provisoires ou plus durables
partagé par plusieurs	Partagé n'est pas synonyme de collectif. Le mot « plusieurs » peut faire relation à un ensemble humain très vaste ou à un groupe très restreint, sans faire appel nécessairement à des actions collectives

Continuation page suivante ►

³⁴ Cette tendance est observable principalement dans l'anthropologie cognitive et l'anthropologie symbolique. Nous reviendrons dans la section suivante.

³⁵ La notion de sujet est remplacée dans ce travail par celle d'acteur.

Caractéristiques de la notion de culture d'action	
Définition	Description
sujets	La culture est portée par des acteurs humains. Cette idée permet de différencier les « manifestations » de la culture du sujet humain qui les accomplit
d'organisation des constructions de sens autour des activités dans lesquelles ils sont engagés	Le sens est compris ici comme l'association réalisée par un sujet entre des représentations issues de l'activité en cours et celles issues de son expérience passée. Les constructions de sens portent sur : (1) les activités en elles-mêmes ; (2) l'environnement de ces activités ; (3) l'organisation et le déroulement de ces activités et ; (4) sur les sujets eux-même. Dans ce sens, les phénomènes d'acculturation seraient des processus de re-interprétation dans lesquels les significations construites lors des expériences passées changent ou s'adaptent
Ces constructions pouvant donner lieu à communication dans le cadre d'interactions avec autrui.	Ici, l'hypothèse est faite selon laquelle la notion de culture dans son usage social le plus fréquent (le domaine de la culture) apparaît dans des situations d'interaction à l'occasion desquelles se manifeste un enjeu spécifique de communication à autrui

Tableau 4. Caractéristiques de la notion de culture d'action (Construit à partir de Barbier, 2010).

Bien que cette définition ne présente pas la structure typique de la plupart des définitions de la culture (selon la définition de Tylor), elle est l'héritière de plusieurs éléments des notions décrites précédemment³⁶ : (1) avec le mot « mode » elle se rapproche des définitions normatives, par exemple de la définition de Wissler (1920, cité par Kroeber et Kluckhohn (1978) qui insiste sur l'idée de « mode de vie étalonné » pour remplacer la notion de « règles du comportement » ; (2) avec le mot « partagée » elle se rapproche des définitions historiques (idées de transmission, de vie de groupe, etc.) ; (3) avec le mot « communication » elle se rapproche des définitions génétiques, notamment celles centrées sur les idées, les symboles et, à un certain degré, les artefacts. En outre, la notion de culture d'action est en lien avec les définitions structurelles (cette culture se produit dans une institution particulière) et avec les définitions psychologiques (la constructions de sens et de signification est un processus d'apprentissage). Ces différents liens témoignent du pouvoir heuristique de la notion de « culture d'action ». Dans ce sens, pour mieux préciser la culture des enseignants, cette notion « synthétique » – c'est-à-dire générale – doit être précisée par une notion « analytique » (ici la notion de *culture-propre*. Nous y reviendrons dans la sous-section 2.3.3).

Les travaux en psychologie culturelle centrent aussi leur attention sur la construction de sens. Dans ce courant, Bruner (1996) signale que « rien ne convient mieux que les pratiques éducatives pour tester la validité d'une psychologie culturelle » (Op. cit., p.8). Cette approche essaie de

36 Voir annexe 1 pour accéder aux caractéristiques des différentes définitions.

répondre à des questions portant sur la construction de l'individualité, l'acquisition des compétences symboliques et l'élaboration et la négociation des significations. Suivant les travaux de Vygotski (études socio-culturelles) et Geertz (études en anthropologie symbolique), cet auteur considère que :

la culture donne forme à l'esprit ; c'est elle qui nous procure l'outillage grâce auquel nous construisons, non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-même et de notre capacité à y intervenir (Bruner, 1997, p.6)

Parallèlement, la culture telle qu'elle est décrite par cet auteur :

est davantage un produit de l'histoire qu'un produit de la nature. C'est elle désormais qui constitue le monde auquel nous devons nous adapter, en même temps qu'elle est la boîte à outils dont nous avons besoin pour y parvenir. Cette ligne franchie, il ne pouvait être plus une question d'un esprit « naturel » qui « acquiert » le langage comme un simple ajout. Il ne pouvait pas d'avantage être question d'une culture influençant ou modulant des besoins biologiques (Bruner, 1997, p.27)

Cette adaptation au monde culturel décrite par Bruner (1997) constitue le « résultat » de l'engagement des acteurs dans le processus d'enseignement-apprentissage, à partir duquel ils transforment le monde physique, mental ou social. Dans notre travail, cette transformation n'est pas le résultat d'un processus d'enseignement-apprentissage tel que compris par cet auteur, mais l'émergence d'un couplage acteur-environnement accompagné toujours des « constructions de sens ou des donations de significations³⁷ relatifs à ces actes et à leur environnement » (Barbier, 2009b, p.120). Nous y reviendrons dans la sous-section 2.3.3.

En très bref, dans notre recherche considérer le travail enseignant en termes de culture d'action c'est : considérer que l'enseignant est engagé dans une situation et prendre en compte son vécu en termes d'expérience et construction de sens. Il est important de souligner ici qu'ajouter l'idée d'expérience à celle de construction de sens permet de nous centrer « sur le caractère global de ce processus (pas seulement cognitif, mais aussi corporel et émotionnel), sur son lien avec l'action d'un sujet singulier engagé dans une activité concrète et située, et sur le fait qu'il doit être

³⁷ Les notions de « sens » et de « signification » présentent de définitions diverses. Qui plus est, plusieurs auteurs les considèrent comme de notions complémentaires. Par exemple, chez Vygotski « le sens représente l'ensemble de tous les faits psychologiques [qu'un] mot fait apparaître dans notre conscience... La signification n'est qu'une zone des zones du sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal » (Schneuwly, 1989, p.25). D'après nous, cette opposition peut être dépassée dans un paradigme de l'activité située qui considère que conscience et monde se donnent « d'un même coup » (Sartre, 1943). Ainsi, dans cette thèse, construction de sens et de signification seront comprises comme de synonymes.

appréhendé par des approches multimodales et holistiques » (Albarello, Barbier, Bourgeois, Durand, 2013, p.5).

Indépendamment de l'ampleur et la portée de la culture d'action, par hypothèse elle présente les caractéristiques suivantes (Barbier, 2010) :

- la culture d'action fonctionne comme des liens, des associations étant provisoirement ou plus durablement stabilisées ;
- ces liens ou associations sont « tenus par vrai » par les sujets ;
- ces liens ou associations se présentent comme des « possibles » mobilisables dans la construction de sens ;
- dans la construction de sens, ces liens ou associations sont issus des expériences passées et transformés par l'activité ;
- ces liens ou associations participent de la construction du sens portant sur l'environnement, les activités elles-mêmes, les sujets engagés dans ces activités, etc. ;
- ces liens ou associations sont construits à partir de plusieurs types d'expériences et ;
- ces liens ou associations font l'objet d'un processus d'intériorisation, d'incorporation, qui n'empêche pas leur transformation.

Le processus d'intériorisation ou d'incorporation des liens et des associations à partir desquels fonctionne la culture d'action peut expliquer « leur “oubli” ou leur refoulement dans le non-conscient, ce qui peut accroître l'efficace de leur mobilisation en situation » (Barbier, 2010, p.179). Dans ce sens, la culture d'action est un arrière-plan de l'activité : elle est « toujours là » sans que les acteurs soient nécessairement « conscients ». Cette idée n'est pas nouvelle, déjà, en 1942, Gillin et Gillin (cités par Kroeber & Kluckhohn, 1978) étaient les premiers à parler des aspects « implicites » et « explicites » de la culture. En effet, ces auteurs définissent la culture comme

the customs, traditions, attitudes, ideas, and symbols which govern social behavior show a wide variety. Each group, each society has a set of behavior patterns (overt and covert³⁸) which are more or less common to the members, which are passed down from generation to generation, and taught to the children, and which are constantly liable to change. These common patterns we call the culture (Gillin et Gillin, 1942, cités par Kroeber et Kluckhohn, 1978, p.50).

38 C'est nous qui soulignons.

Dans le champ des sciences de l'éducation, un lexique assez large désigne les éléments de l'activité des enseignants qui sont devenus « transparents » (Veyrunes, 2011) pour les acteurs : « activité implicite, cachée, non consciente, clandestine, buissonnière, invisible, illicite, non manifeste, aux traits étranges... » (Champy-Remoussenard, 2014, p.13) entre autres.

Les dimensions cachées et/ou clandestines³⁹ du travail enseignant peuvent être nombreuses et diverses. De plus, elles peuvent prendre des sens différents selon les auteurs. Par exemple, d'après Lantheaume (2014), dans la relation éducative la dimension cachée constitue tout ce qui n'a pas été programmé par l'institution (sous le curriculum formel ou réel) et qui, malgré son caractère implicite, participe de la transmission aux élèves de valeurs, de normes et de savoirs. À partir de trois situations éducatives (la mise en place des prescriptions pour le travail par projet, la coopération entre enseignants et assistants pédagogiques et l'accompagnement des jeunes en difficultés) cette auteure qualifie de dimension cachée du travail entre des enseignants et des personnels adjoint les

pratiques banales dans des situations qui ont pour caractéristiques communes d'être régies par un cadre flou que les acteurs sont censés, en partie, définir localement, et des activités pour lesquelles il y a un déficit de ressources potentiellement mobilisables, notamment sous la forme d'un déjà-là de normes antécédentes (Op. cit., p.63)

Les dimensions cachées de l'activité participent, d'après Champy-Remoussenard (2014) à la généricité du travail humain dans le sens où elles « prennent des formes spécifiques en fonction des contextes, des organisations, du travail, des styles d'activité et des données historiques et territoriales » (Op. cit. p. 47-48). Son caractère générique permet de les transférer d'une situation à une autre. Cependant, « si elles s'avèrent génériques, elles sont aussi investies de manière tout à fait singulière et souvent dissimulées par les acteurs » (Op. cit. p.48). Dans ce sens, nous pouvons dire que ces dimensions participent du genre du métier, plus particulièrement de la culture d'action des enseignants.

³⁹ Il existe une différence entre dimension cachée et clandestine. Cette différence « se situe dans le *degré* (ou l'intensité) du caractère dissimulé ou difficilement accessible des pratiques ainsi que dans l'écart avec les prescriptions (...) Les dimensions clandestines sont *fonctionnellement* clandestines. Elles sont indispensables au bon déroulement du travail collectif » (Remoussenard, 2014, p.49). Par contre, « le terme « caché » désigne une part potentiellement plus large de formes d'activité et finalement est associé à la nature même du travail humain, fuyant, insaisissable, et opaque par essence » (Ibidem).

2.2 Étudier la culture : des approches classiques en anthropologie à une anthropologie éactive⁴⁰

Pour Simpson (1961, cité par Ohnuki-Tierney, 1981) l'objet principal des sciences est la réduction du chaos et le postulat de base c'est que cette nature chaotique peut être ordonnée. Dans l'anthropologie la question du rôle de la culture dans l'organisation du monde (de ce chaos) est devenue centrale.

Le mot anthropologie provient des mots grecs *logos* (étude) et *anthropos* (homme) ; il signifie littéralement « étude de l'homme ». Pour les grecs et les romains le mot anthropologie désignait une discussion basée sur des déductions abstraites concernant la nature des êtres humains et la signification de l'existence du monde (Rossi et O'higgins, 1981). Nonobstant, lorsque cette discipline est devenue une science empirique, ces déductions abstraites ont été remplacées par des connaissances dérivées des observations systématiques. Pour Mercier (1971), les conditions nécessaires à l'apparition d'une anthropologie scientifique ont été réunies à la moitié du XIXe siècle, principalement avec l'apparition du concept d'évolution.

2.2.1 L'évolution de l'anthropologie comme discipline

Suivant la posture de Susanne Langer, Geertz (1973/2003) insiste sur le fait que la notion de culture constitue la « grande idée » de l'anthropologie. Les anthropologues l'utilisent pour décrire l'objet d'étude de sa discipline. Cependant, les différents courants l'étudient en mobilisant des postures épistémologiques, théoriques et méthodologiques diverses ce qui explique le grand nombre de définitions. En effet, comme le rappelle Asher (1994 cité par Spencer-Oatey et Franklin, 2009) « *despite a century of effort to define culture adequately, there was in the early 1990s no agreement among anthropologists regarding its nature* » (Op. cit. p.23).

La définition de Tylor constitue en anthropologie un préambule obligé (Géraud, Lesenvoisier et Pottier, 2007). Selon Fabregas Puig (2005) cette définition s'éloignait des pensées biologiques dominantes dans les sciences sociales de l'époque. Qui plus est, elle constitue le point de départ des différentes définitions scientifiques de la culture. Deux apports principaux découlent de la conception développée par Tylor (Fabregas Puig, 2005) : d'une part, elle a permis de concevoir la culture comme une capacité partagée par tous les êtres humains laissant de côté l'idée de la dichotomie élitiste « cultivé/non-cultivé » ; d'autre part, elle a permis aux anthropologues

⁴⁰ Néologisme provenant du terme anglais « *enaction* » qui cherche à préserver la relation entre « action » et « acteur » (Varela, 1996).

d'affirmer que « la culture était l'héritage non biologique de l'être humain⁴¹ » (Ibidem. p. 20). De plus, même si la définition de Tylor ne répond pas aux questions portant sur le fait culturel, elle souligne deux dimensions essentielles de la culture : l'universalité du fait culturel (il caractérise tout groupe social) et les processus d'acquisition et de transmission comme constitutifs du phénomène culturel (Géraud et al., 2007).

Au cours de l'évolution de l'anthropologie comme discipline, différentes écoles se sont succédées. Chacune d'elles se centre sur des aspects particuliers ce qui explique les différentes manières qu'elles ont de concevoir et d'étudier la culture. Les principaux courants en anthropologie moderne sont les suivants, ils sont ici présentés selon un ordre chronologique (Giménez Montiel, 2005 ; Mercier, 1971) :

- Anthropologie évolutionniste. La thèse évolutionniste a été introduit avec force par Morgan, auteur qui reconnaît des cultures plus et moins évoluées (Mercier, 1971). Les études inscrites dans ce courant considèrent que toutes les cultures ont parcouru la même séquence d'étapes dans leur évolution en raison principalement des processus d'invention indépendante. Cette approche distingue trois étapes du développement culturel : sauvagisme, barbarie et civilisation. Laplantine (2001) résume l'évolutionnisme comme suit :

il existe une espèce humaine identique, mais qui se développe (tant dans ses formes techno-économiques et sociales, que culturelles) à un rythme inégal, selon les populations en franchissant les mêmes étapes, pour atteindre le niveau terminal qui est celui de la « civilisation » (Op. cit., p. 61).

- Anthropologie diffusionniste. Critique fortement l'évolutionnisme. Une de ses critiques est présentée par Lombard (2008) : « les sociétés se développent beaucoup plus par l'emprunt et l'imitation à la suite de contacts culturels entre peuples, plus nombreux que ne le croyaient les évolutionnistes » (Op. cit., p.35). Pour les diffusionnistes, les similitudes entre les cultures ont comme origine le contact culturel permettant « l'adoption ou l'emprunt des procédés, des outils, des institutions, des croyances, d'une culture par une autre » (Malinowski, 1968, p.15). Kroeber (cité par Mercier, 1971) distingue deux types de diffusion : la « diffusion par contact » (emprunt direct d'un objet ou d'une institution) et la « diffusion par stimuli » (appropriation du principe sur lequel repose l'objet, la technique ou l'institution empruntée).

41 Traduction de l'espagnol faite par nos soins.

- Anthropologie culturelle. Fondée par Franz Boas (Géraud et al., 2007 ; Rossi et O'higgins, 1981). Pour cet auteur les études anthropologiques doivent inclure l'histoire de la société humaine dans son ensemble : c'est le passé qui rend intelligible le phénomène culturel. Boas, considère qu'étudier l'histoire de la culture implique l'étude d'une part, de la forme et des fonctions du corps, d'autre part des manifestations de la vie mentale, notamment du langage. Une des caractéristiques fondamentales de la pensée de Boas a été le « relativisme culturel » qui considère qu'il n'existe pas de cultures supérieures mais que chaque culture doit être jugée selon ses propres termes.

- Anthropologie fonctionnaliste. Le principal leader de la « révolution » fonctionnaliste a été Malinowski (Mercier, 1971). La thèse principale de ce courant c'est l'holisme, c'est-à-dire la culture comprise comme une totalité intégrale où chaque composante existe parce qu'elle a une fonctionnalité (relation fonction-nécessité chez Malinowski⁴²; conditions nécessaires d'existence chez Radcliffe-Brown) (Géraud et al., 2007 ; Mercier, 1971). Les études conduites par les fonctionnalistes mettent l'accent d'une part sur les interrelations et les fonctions des éléments constitutifs d'une culture ou d'une société spécifique, d'autre part sur la fonction des institutions sociales (Lombrad, 2008). Pour Malinowski ce ne sont pas les traits culturels de l'organisation sociale qui répondent aux besoins ⁴³ des individus mais les institutions (Malinowski, 1968).

- L'anthropologie structuraliste. Les auteurs inscrits dans ce courant conçoivent la culture comme un système de signes partagés, structurés à partir des principes guidant l'intellect humain qui les génère. Le principal représentant du structuralisme, Lévi-Strauss, a été influencé par la sociologie française (fonctionnalisme sociologique) de Durkheim et Mauss, par les travaux de Boas, Lowie et Kroeber en anthropologie culturelle (Mercier, 1971) et par le modèle linguistique de Saussure et représenté par Troubetzkoy, Jakobson et Hjelmslev (Abou, 2009). Lévi-Strauss critique la notion de fonction telle qu'elle a été comprise par Malinowski. Lorsque ce dernier se demande, par exemple, à quoi servent les valeurs sociales, il cherche une justification, par contre Lévi-Strauss – suivant Mauss – considère que cette explication se trouve dans le rapport constant entre les phénomènes (Lévi-Strauss, 1968). Dans ses travaux, Lévi-Strauss met en avant les notions de relation et

42 Dans ses travaux Malinowski (1974) donne aussi une place importante au langage. En effet, pour cet auteur « les mots participent de l'action et sont autant d'actions » (Op. cit. p.237).

43 Pour Malinowski (1968), il existe deux types de besoins : (1) les besoins élémentaires (métabolisme, reproduction, bien-être corporel, sécurité, mouvement, croissance, santé) avec des réponses culturelles spécifiques (subsistances, parenté, abri, protection, activité, éducation, hygiène) et ; (2) les besoins dérivés ou impératifs culturels (biens de consommation, conduite humaine, transmission et tradition culturelle, autorité) avec des réponses (économie, contrôle sociale, éducation, organisation politique).

de niveau de pertinence (Centilivre, 2007) plutôt que la nature des objets échangés. Ces relations doivent être stables pour tenir l'équilibre du système qui est fondé sur l'ensemble des relations établies entre les groupes et les individus le constituant. Ce réseau de relations est nommé par Lévi-Strauss « structure sociale » (Rossi et Ohiggins, 1981).

- L'ethnoscience (aussi appelée la « première anthropologie cognitive ») . Ce courant considère la culture comme un système de cognitions partagées ou comme un système de connaissances et de croyances. Ici, chaque culture est conçue comme un « système concret de perception et d'organisation de phénomènes naturels, de choses, d'événements, de conduites et d'émotions⁴⁴ » (Goodenough, 1957, cité par Rossi et O'Higgins, 1981, p.129). Les chercheurs s'inscrivant dans cette approche considèrent que la culture est construite par l'intellect humain à partir d'un nombre fini de règles ou un ensemble de règles conduisant à la construction ou à l'interprétation socialement adéquates de messages différents (Frake, 1964).

- Anthropologie cognitive. Comme l'ethnoscience, l'anthropologie cognitive ne s'intéresse pas aux phénomènes matériels (événements, comportement, etc.) mais à la manière dont ceux-ci sont organisés dans l'esprit de l'homme (Nous y reviendrons dans la sous-section suivante).

- Anthropologie symbolique. Ce courant, développé notamment par Geertz (1973/2003, 1999) cherche à redéfinir la notion de culture à partir d'une « approche interprétative, humaniste » (Gorunović, 2009). Ainsi que le croyait Max Weber, dans cette approche, l'homme est considéré comme un animal intégré dans des réseaux de significations construits par lui-même (Geertz, 1973). (Nous y reviendrons dans la sous-section suivante).

2.2.2 Anthropologie cognitive et anthropologie symbolique : des points de convergence

Le programme de recherche du cours d'action a été qualifié un temps d'anthropologie cognitive dans la mesure où une référence importante était faite aux travaux de Hutchins (1995), Lave (1988), Suchman (1987), parmi d'autres. Un des objectifs principaux de l'anthropologie cognitive est d'accéder aux pensées des sujets. Frake (1964), l'un des auteurs les plus représentatifs de ce courant, indique à ce propos : « *we require procedures for discovering what people are attending to, what information they are processing, when they reach decisions, which lead to culturally appropriate behavior. We must get inside our subjects' heads* » (Op. cit., p.133). Ainsi, l'anthropologie cognitive se centre sur l'analyse des processus de pensée, plus particulièrement sur

⁴⁴ Traduction de l'espagnol faite par nos soins.

l'analyse formelle des croyances et des visions du monde ainsi que sur des règles orientant la conduite des individus (Colby, Fernandez et Kronenfeld, 1981).

A leur origine, les recherches inscrites dans cette approche se sont inspirées des méthodes de la psychologie, plus particulièrement en psychologie cognitive, des méthodes mises en place par l'anthropologie culturelle dans l'étude des interactions, des méthodes développées par l'ethnométhodologie et la socio-linguistique pour l'analyse conversationnelle, entre autres. En ce qui concerne le niveau théorique, les travaux de Vygotski ont fortement influencé ce courant (Theureau, à paraître).

Dans leur évolution, les recherches en anthropologie cognitive se sont intéressées de plus en plus à l'action et à la communication. Elles sont devenues une source d'inspiration importante pour le programme de recherche du cours d'action. En effet, en construisant des modèles de systèmes culturels particuliers à partir de l'étude d'un individu ou de groupes en situation, les travaux en anthropologie cognitive ont développé des méthodologies d'observation similaires à celles de l'analyse du travail mises en place dans l'ergonomie francophone⁴⁵. Cette ressemblance a permis d'assembler ces deux approches. En citant Lave (1988), Theureau (2004) souligne que certaines caractéristiques de l'anthropologie cognitive, constituent des éléments clés du programme empirique du cours d'action :

la caractérisation empirique et théorique d'activités cognitives situationnellement spécifiques », « élaborer une théorie des acteurs sociaux actifs, localisés dans le temps et dans l'espace, agissant réflexivement et récursivement sur le monde dans lequel ils vivent et qu'ils transforment en même temps », « lier ensemble une théorie de la cognition et une théorie de la culture », « prendre le caractère situé de l'activité [cognition incluse] comme donné, et commencer à explorer ces dimensions (Lave, 1988, cité par Theureau, 2004, p.44)

Une des premières définitions de la culture dans l'anthropologie cognitive a été proposée par Goodenough (1957, cité par (Theureau, 2004) pour qui la culture constitue « tout ce qu'on doit connaître ou croire pour agir d'une manière acceptable pour les membres de l'ensemble social auquel on appartient » (Op. cit., p.43). Cette conception « statique » de la culture a été critiquée par des anthropologues tels Hutchins (1995). Ce dernier a préféré le terme d'*ethnography cognitive* ou de *cognitive ecology*. Il utilise les termes de « cognition située », de « dynamique cognitive et culturelle » et de « système dynamique culturel symbolique » pour se référer à la culture. Ce

⁴⁵ Rappelons que le programme du cours d'action a été initialement développé dans le domaine de l'analyse du travail. Voir introduction.

glissement vers les aspects symboliques de la culture constitue pour Reinoso (1986) la phase symbolique du développement de l'anthropologie cognitive⁴⁶.

Dans l'identification des phases du développement de l'anthropologie cognitive, Reinoso (1986) questionne la convergence proposée par certains auteurs entre anthropologie cognitive et symbolique. Il souligne que les études de cette dernière n'ont pas vraiment apporté au développement ou à la transformation de l'anthropologie cognitive. Qui plus est, l'auteur indique que les symbolistes ne s'intéressent pas aux thématiques propres de ce courant telles que les propriétés sémantiques, mais que ses études sont plutôt en lien avec les thématiques de la psychologie cognitive, discipline indépendante de l'anthropologie.

Contrairement aux arguments de cet auteur, Colby et al. (1981) rendent compte d'une convergence réelle entre ces deux courants et postulent par la même que celle-ci pourrait éventuellement continuer dans le temps, du fait de la constante évolution des deux champs, en produisant une base théorique unique plus développée.

Selon Max Weber, dans l'anthropologie symbolique l'homme est considéré comme un animal intégré dans des réseaux de significations construits par lui-même (Geertz, 1973/2003). Ces réseaux de significations se rapprochent, d'après nous, des liens ou associations qui participent de la construction de sens dans la culture d'action.

Étudier la culture à partir des significations permet de dépasser les controverses sur le caractère objectif ou subjectif de la culture. Geertz (1973/2003) indique à ce propos :

Bien qu'elle contienne des idées, la culture n'existe pas dans la tête de quelqu'un, même si elle n'est pas physique, elle n'est pas une entité occulte. Le débat sans fin au sein de l'anthropologie, de savoir si la culture est « subjective » ou « objective » ainsi que l'échange d'insultes intellectuelles (« idéaliste », « mentaliste », « comportementaliste », « impressionniste », « positiviste ») qui l'accompagne, est tout à fait erroné. Une fois que le comportement humain est considéré comme une action symbolique - une action qui, comme la phonation dans le discours, la couleur dans la peinture, les lignes dans l'écriture ou le son dans la musique signifie quelque chose - la question si la culture est un comportement structuré ou une structure de l'esprit ou même les deux, perd son sens⁴⁷ (Op. cit., p.24)

Les anthropologues symboliques partagent l'idée selon laquelle la culture est un système de symboles et de significations partagés (Giménez Montiel, 2005). En effet, les travaux en

46 Reinoso (1986) reconnaît sept phases ou étapes dans le développement théorique de l'anthropologie cognitive : phase formative, phase classique, phase d'ampliation et formalisation, phase de technification, phase linguistique, phase symbolique et phase statistique ou interculturelle.

47 Traduction de l'espagnol faite par nos soins.

anthropologie symbolique ont tenté de comprendre les processus d'association symbolique à l'œuvre dans les comportements individuels et collectifs (Dougherty et Fernandez, 1981). Ils cherchent donc à rendre compte de la tension entre l'expérience individuelle et les moyens collectifs d'expression et d'interprétation de cette expérience, donnant à la culture son caractère dynamique et expliquant aussi sa constante évolution (Leach 1976, cité par Colby et al., 1981). Cette posture dépasse d'une part l'idée d'une culture « super-organique » (la culture en elle-même avec ses propres fins) réifiant la culture ; d'autre part, l'idée qui réduit la culture à des schèmes de conduite observables chez les individus (Geertz, 1973/2003). Dans ce sens, même si l'anthropologie symbolique est définie comme une micro-anthropologie, les arguments symboliques se prolongent vers la macro-anthropologie (Colby. et. al., 1981). Ceci explique l'origine des notions proposées par Geertz (1999) : savoir local et savoir global⁴⁸.

La notion de culture d'action présente plusieurs éléments de convergence avec la culture telle qu'elle est comprise par l'anthropologie symbolique :

- Geertz (1973/2003) insiste sur le fait que la compréhension d'un système culturel est liée à la nécessité d'analyser les réseaux de significations et leur pouvoir constitutif qui structure et motive ce système. Ce même enjeu se présente lorsque nous nous intéressons à la culture d'action des enseignants : pour décrire et comprendre la manière dont se construit cette culture il faut accéder aux liens ou associations qui se produisent dans la construction de sens.

- L'analyse de la construction de sens nécessite dans un premier temps de faire un retour sur l'expérience et, dans un second temps, une analyse interprétative ou herméneutique, donc la mobilisation d'un concept sémantique de culture (Ibidem). Dans ce contexte, il est nécessaire de disposer d'un outillage théorique et méthodologique pour la mise en place d'une analyse de type herméneutique, c'est-à-dire permettant l'interprétation du processus de construction de significations. Dans le cas de la culture d'action, l'expérience donne son caractère situé à la culture. Bien que Barbier (2010) ne donne pas de pistes au niveau méthodologique pour l'analyse de la culture d'action, pour nous, s'intéresser à la construction de sens par les acteurs implique – comme dans l'anthropologie symbolique – une analyse de type herméneutique, plus précisément une analyse sémiologique⁴⁹. Cette analyse est en lien avec la notion de *culture-propre* qui a été développée par Theureau (2011, à paraître) et qui permet d'identifier les éléments constituant la culture des acteurs à

48 Nous reviendrons dans la sous-section 2.3.1.

49 Le cadre sémiologique pour cette analyse est développé dans les Chapitres 4 et 5.

partir des significations qui constituent le *hic et nunc* (Nous y reviendrons dans la sous-section 2.3.3).

2.2.3 Vers une anthropologie éactive

Comme précisé en amont, le programme de recherche du cours d'action s'est inspiré de plusieurs courants parmi lesquels l'anthropologie cognitive. Pour Theureau (à paraître) la définition cognitive de la culture aurait pu constituer la base d'une « analyse multi-niveaux spatio-organisationnel-temporel » de l'activité humaine en lien organique avec une ingénierie des systèmes. Autrement dit, une analyse à la fois sociale, organisationnelle, historique et cognitive. Cependant, ce lien est loin d'être établi.

Considérant le développement des courants anthropologiques, Theureau (à paraître) considère que l'anthropologie cognitive est une transition vers une anthropologie culturelle éactive⁵⁰ ou une anthropologie éactive. D'après cet auteur, les études s'inscrivant dans cette approche doivent accorder une place centrale à des analyses culturelles de type « multi-niveaux » et « multi-échelles », considérant l'activité humaine en tant qu'éaction (activité émergente) et expérience. Avant de préciser les caractéristiques de l'anthropologie éactive, nous décrirons ici les postulats de l'éaction et de la conscience préreflexive constituant le noyau dur du programme de recherche du cours d'action.

L'hypothèse de l'éaction (Varela, 1989, 1996 ; Varela et al. 1993) représente une alternative aux recherches inscrites dans le paradigme cognitiviste (approche de la commande). À la différence de ce paradigme qui se base sur des représentations⁵¹ d'un « monde préconçu » où l'homme devient un système symbolique de traitement de l'information, le paradigme de l'éaction reconnaît l'autonomie des êtres vivants. Dans cette perspective, la cognition surgit dans l'action et dans un contexte particulier. En effet, les questions que se pose toute cognition vivante « ne sont pas prédéfinies, mais éactées, on les fait émerger sur un arrière-plan, et les critères de pertinence sont dictés par notre sens commun, d'une manière toujours contextuelle » (Varela, 1996, p.91). Ces réflexions se rapprochent d'une des thèses générales de la phénoménologie « le monde existant,

50 Dans son dernier ouvrage Theureau (à paraître) propose la constitution d'une anthropologie culturelle éactive. Considérant qu'historiquement l'anthropologie cognitive a été un dépassement de l'anthropologie culturelle, nous croyons que parler d'anthropologie éactive permet de mieux montrer la complémentarité de l'anthropologie culturelle et de l'anthropologie cognitive que cherche ce nouveau courant.

51 Il est important de souligner ici que le paradigme de l'éaction ne remet pas en question la capacité de représentation des acteurs, mais les courants postulant « que la cognition consiste à agir sur la base de représentations qui ont une réalité physique sous forme de code symbolique dans un cerveau ou une machine » (Varela, 1989, p.38).

naïvement présumé comme existant, purement et simplement posé, se transforme en « phénomène du monde » » (Fink, 1974, p.26).

Le paradigme de l'énaction dérive de l'hypothèse de l'autopoïèse (Maturana et Varela, 1994) qui conçoit les êtres vivants comme autonomes ou opérationnellement clos (clôture opérationnelle⁵²). Les organismes autonomes ou autopoïétiques ont la capacité de spécifier leur organisation à partir des perturbations provenant de l'environnement en faisant apparaître un *monde-propre* (Merleau-Ponty, 1945 ; Von Uexkül, 1965), c'est-à-dire un monde qui est significatif et pertinent pour eux et qui n'est pas prédéfini à l'avance. Ce *monde-propre* est le résultat d'un couplage structurel asymétrique où l'environnement, source de perturbations récurrentes, déclenche une sélection continue au sein des structures du système vivant. Ce processus de sélection produit une structure qui « d'une part déterminera l'état du système et le domaine de perturbations permises, d'autre part lui permettra de fonctionner sans se désintégrer au sein de cet environnement » (Varela, 1989, p.64). Ce couplage est toujours culturellement situant et situé : la culture se construit et se transforme à travers l'action en même temps qu'elle situe l'activité humaine.

D'après Varela (1989), dans une analyse énative, il faut différencier deux domaines phénoménaux : le premier concernant le système en tant qu'unité, le second concernant l'histoire du couplage structurel, c'est-à-dire l'histoire des transformations des interactions organisme-environnement (dans ce travail de thèse, les interactions acteur-environnement). Le programme empirique du cours d'action fait l'hypothèse que cette histoire est accessible à la conscience préreflexive (ou expérience immédiate) des acteurs (Theureau, 2004, 2006, 2009). Cette notion a été empruntée par Theureau aux travaux de Sartre (1943), mais elle a été élargie à partir du postulat de l'énaction. Elle porte sur le caractère vécu de l'activité humaine en postulant que celle-ci est toujours accompagnée d'expérience. Elle rend compte d'une « présence à soi » accessible en première personne, elle relève d'une familiarité de l'acteur à lui-même (Durand, 2008). Dans ce sens, cette conscience – qui représente l'intuition d'une action et non l'existence d'un fait (Ibidem) – est considérée comme « une composante de l'activité qui est exprimable (dans des conditions favorables), continue (l'acteur y accède potentiellement à chaque instant), concomitante (elle n'interrompt pas le flux de l'activité) et partielle (toute l'activité ne fait pas expérience) » (Ibidem, p.100).

Suivant un idéal culturel (*paideia*) les études en anthropologie énative doivent être en relation avec de programmes de recherches technologiques (Theureau, à paraître, 2009). Pour ce

⁵² « Le terme de clôture se réfère au fait que le résultat d'une opération se situe à l'intérieur des frontières du système lui-même ; il ne présuppose pas que le système n'a pas d'interaction avec l'extérieur, ce qui serait la fermeture » (Varela, 1989, p.217).

faire, une analyse s'inscrivant dans ce courant doit être une analyse multi-niveaux : une analyse « socio-anthropologique-historique » multi-niveaux « spatio-organisationnel-temporel » de l'activité humaine (Theureau, à paraître). Ainsi, l'objectif principal de l'anthropologie éactive est de rendre compte avec le plus de finesse possible de la complexité de l'activité humaine, notamment de la culture incorporée (par une analyse sémiologique) et de la culture permettant de « situer » cette activité. Cette analyse multi-niveaux ne se limite pas à des approches en anthropologie, elle fait appel à d'autres disciplines telles que la psychologie, la sociologie, l'histoire, etc. Ces approches n'ont pas été inclus dans ce chapitre car les courants anthropologiques cités font appel à ces disciplines à des degrés divers. En effet, la classification réalisée par Kroeber et Kluckhohn (1978) montre bien l'influence de disciplines telles que l'histoire, la psychologie, etc. (Annexe 1).

Actuellement, la plupart des recherches conduites dans le programme de recherche du cours d'action (y compris cette thèse, même si nous espérons nous distinguer en partie) considèrent les éléments de la culture qui situent l'activité comme le « contexte de recherche » et de contraintes extrinsèques. L'enjeu d'un programme en anthropologie éactive est de décrire cette culture en tant que « contexte d'activité », c'est-à-dire comme formant partie des réseaux de significations constituant l'activité des acteurs.

2.3 Notion de culture et programme du cours d'action

Certes, les acteurs « sont porteurs, acquéreurs et créateurs de culture » (Theureau, 2004, p.56). Cette acquisition se produit dans des espaces sociaux divers, parmi lesquels l'institution scolaire. En effet, ainsi que nous l'avons signalé dans le Chapitre 1, l'école constitue l'institution sociale où se transmet l'héritage culturel, plus particulièrement l'ensemble des modes ou catégories de pensées permettant au membres d'une société de communiquer entre eux (Bourdieu, 2007). Cette condition de communication constitue un facteur fondamental du consensus culturel : « ce que les individus doivent à l'école, c'est d'abord tout un lot de lieux communs, mais aussi de terrains de rencontre et terrains d'entente, problèmes communs et manières communes d'aborder ces problèmes communs » (Ibidem, p.21).

Les dynamiques culturelles peuvent se dérouler soit à des niveaux de généralité et d'intégration plus larges et étendus (pays, villes, etc.), soit à des niveaux plus restreint (individus ou groupe restreint) (Durand et Poizat, 2013). Elles constituent des cultures globales et des cultures locales en relation d'interdépendance, mais avec une autonomie relative. Le programme de

recherche du cours d'action mobilise deux notions de culture permettant d'aborder ces deux manières de comprendre les configurations culturelles (Theureau, à paraître) : la notion de culture au sens large comme aspect de la situation de l'acteur, située dans l'environnement et incorporée par des acteurs appartenant à cet environnement et la notion de *culture-propre* en relation avec un acteur donné.

2.3.1 Savoir local et savoir global : de l'individuel au collectif

Isoler la culture comme un système séparé permet d'analyser les changements (ou leur absence) dans la culture *versus* dans le système social⁵³ (Theureau, à paraître). Compte tenu du fait que ces changements commencent par la construction des habitudes locales, la distinction entre savoir local et global devient donc essentielle. Cette distinction est analytique dans le sens où il est nécessaire de « distinguer analytiquement parmi les aspects culturels et sociaux de la vie humaine, et les considérer comme des facteurs variant indépendamment, mais étant en même temps interdépendants⁵⁴ » (Geertz, 1973/2003, p.145).

D'après Theureau (à paraître), une recherche qui s'intéresse à la culture doit présenter une dialectique le local et le globale. Pour ce faire, il faut commencer par une description du point de vu local des acteurs afin de comprendre le monde à partir du point de vue de ceux qui sont proches de l'expérience. Cette posture permet donc de s'intéresser « aux liaisons qui paraissent indissociables aux acteurs, là où la description subjective finit par être partagée entre divers individus et fait « sens commun »⁵⁵ » (Saillant, 2010, p.58). Faire des liens entre le local et le global tel que proposé par Geertz (1973/2003), implique circuler donc de la perspective individuelle du phénomène à sa configuration collective où le savoir locale – le sens commun – correspond à

un système complexe de descriptions, [...] des formes générales et spéciales extériorisées : il ne s'agit pas de faits psychologiques (*mental facts*) inobservables mais d'interprétations [...] qui signifient quelque chose pour un groupe donné : l'intersubjectivité se trouve au coeur du sens commun (Saillant, 2010, p.58)

53 Cette thèse différencie culture et système social suivant la posture de Geertz (1973/2003). Cet auteur indique à ce propos : « l'une des façons les plus utiles – mais loin d'être la seule – de distinguer entre culture et système social est de voir la première comme un système ordonné de significations et de symboles, dans les termes desquels l'interaction sociale s'effectue ; et de voir le second comme la forme de l'interaction sociale elle-même" (Op.cit., p. 144). Traduction de l'espagnol faite par nos soins.

54 Traduction de l'espagnol faite par nos soins.

55 Le sens commun est compris ici comme l'interprétation des termes immédiats de l'expérience.

Dans le programme empirique du cours d'action l'activité individuelle est comprise comme individuelle-sociale, c'est-à-dire comme une activité qui, même si elle se réalise de manière isolée, est toujours en rapport avec d'autres acteurs : les rapports sociaux ne se limitant pas ici « à ce qu'on a coutume de désigner par “communication” » (Theureau, 2006, p.91). Ainsi, étudier l'activité individuelle-sociale est une première approche de l'activité collective. En extrapolant cette idée à l'étude de la culture, nous pouvons dire qu'étudier la culture au niveau individuel est une première approche de la culture collective et/ou partagée.

Parler de culture d'action implique de s'intéresser à l'activité individuelle-sociale des acteurs formant un collectif qui n'est pas une totalité donnée ou externe, mais construite et/ou reconstruite par les activités individuelles (Durand et Poizat, 2013). En effet, l'activité collective correspond à une totalité organisée constamment remise en cause et reconstruite par les activités individuelles (Sartre, 1943 ; Theureau, 2006). Selon Durand, Saury et Sève (2006) :

L'articulation du social et de l'individuel ne résulte, ni d'une détermination, ni d'une description. Elle exprime deux modes complémentaires de coordination : l'un diachronique, qui fait potentiellement dépendre l'action individuelle et sa construction du collectif culturel déjà là (et potentiellement modifiable par elle), l'autre synchronique, qui focalise sur le caractère collectif des actions humaines, impliquant une articulation co-construite en situation (Op. cit., p.70)

Selon Theureau (à paraître), il reste toujours un écart entre la culture locale des acteurs et le contexte culturel. Ce dernier est porteur des savoirs symboliques plus ou moins organisés et partagés par les différentes communautés auxquelles participent les acteurs. Dépasser cette limite exige un concept de culture ou des concepts de culture complémentaires couvrant différents niveaux d'analyse : le niveau « macro » (des analyses historiques, entre autres) et le niveau « micro » ressortant de l'étude des savoirs locaux (des analyses des réseaux de significations et de la création de types). Le premier niveau est en lien avec la notion de culture au sens plus large (et celle de culture d'action) et le second avec la notion de *culture-propre*.

2.3.2 La culture-propre : les savoirs symboliques et non symboliques des acteurs

L'homme est un animal symbolique⁵⁶ (Cassirer, 1972a). A la différence des animaux ayant « un engagement immédiat et concret dans et avec le monde » (Lofts, 1997, p.40), l'homme se trouve dans une structure symbolique : il construit, fortifie, affaiblit et/ou déconstruit constamment de savoirs durant son activité (Theureau, 2004, 2006, 2009). Cependant, bien que l'homme ait la

⁵⁶ L'annexe 2 présente une brève introduction de la place du symbolique dans l'étude de la culture.

capacité de transformer les signes en symboles (Merleau-Ponty, 1945), nos connaissances ne prennent pas toujours une « forme symbolique » (la musique, le langage, la science, la technique, etc., dans le sens de Cassirer).

Le programme empirique du cours d'action postule que les savoirs⁵⁷ mobilisés dans l'activité ici et maintenant peuvent être soit symboliques (savoirs d'ordre théoriques, abstraits), soit non symboliques (savoirs d'ordre pratique) (Theureau, à paraître, 2006, 2009, 2011). D'après Theureau (à paraître, 2011) l'ensemble de ces savoirs constitue les savoirs-propres ou « *culture-propre* » des acteurs⁵⁸. Qui plus est, c'est la notion de *savoir-propre* (ou de *culture-propre*), qui rend compte de l'asymétrie du couplage acteur-environnement (Figure 5).

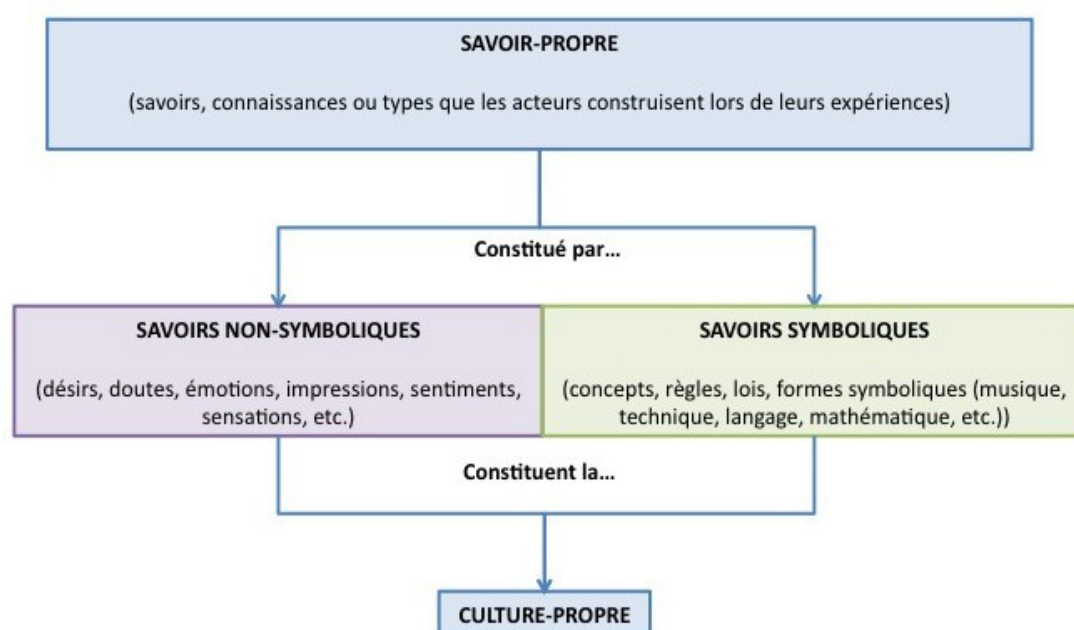


Figure 5. Constitution des savoirs-propres des acteurs et leur relation avec la notion de culture-propre.

Dans l'activité humaine, la cognition met en relation les *savoirs-propres* des acteurs avec les éléments de la situation ici et maintenant. Ces savoirs ont été construits lors de l'histoire individuelle des acteurs, mais aussi de l'histoire du collectif auquel ils appartiennent. En effet, « notre expérience ne repose sur aucun fondement (...) Nos interprétations proviennent de notre histoire commune d'êtres vivants et d'individus sociaux » (Varela, 1989, p.31). Ce moment *hic et nunc*, n'est pas seulement la mise à jour des *savoirs-propres*, il est aussi la base des expériences

⁵⁷ Les savoirs ne sont pas compris ici dans un sens disciplinaire mais comme un processus de connaissance du monde qui est toujours en mouvement, inachevé. Ici, l'acteur est compris dans un processus constant d'apprentissage-développement. Les acteurs sont dans un processus constant d'individuation (Simondon, 2007).

⁵⁸ Les « savoirs-propres » ou « *culture-propre* » constituent le Référentiel des acteurs dans le signe hexadique (sous-section 4.4.1, Chapitre 4).

futures. Selon Theureau (2006) la culture des acteurs (*culture-propre*), c'est-à-dire la participation des acteurs humains à divers systèmes symboliques, constitue un acquis historique. Cette idée se rapproche de celle de Cassirer (1972, cité par Rieber, 2012) pour qui « toute signification et production de sens est d'ordre historique (...) il n'y a d'*a priori* qu'historique » (Ibidem, p.91). En effet, « le maintenant est rempli est saturé de futur » (Cassirer, 1972b, p.229).. Autrement dit, tout moment dans le temps est lourd de tout le passé et gros de tout l'avenir (Vidal, 2011). Dans ce sens, la notion de *culture-propre* constitue une notion de description de l'expérience humaine ouverte aux deux bouts : vers le passé, vers le futur.

Comme dans toute activité humaine, durant leur travail quotidien les enseignants actualisent à chaque instant ces savoirs-propres, dont une partie de leur culture (Bruner, 1997 ; Durand et Poizat, 2013 ; Ria et al. 2004). Ces actualisations permettent soit la constitution de types pratiques (savoirs non-symboliques), soit la constitution de types théoriques (savoirs symboliques) : elles participent de la construction de *la culture-propre* chez les acteurs (Theureau, 2004, 2006, 2009). À l'échelle du quotidien donc, les cultures locales sont principalement pragmatiques, dans le sens où elles se manifestent toujours en action, au sein de pratiques sociales (Durand et Poizat, 2013). Dans le cas de la culture d'action des enseignants, ces actualisations constituent des manières d'agir efficaces, acceptables ou convenables dans des situations particulières.

Par hypothèse, la construction des savoirs symboliques est faite sur la base des savoirs non-symboliques (Theureau, 2006, 2009). Par exemple, le placement des élèves dans la classe par l'une des participantes à notre recherche (Chapitre 9, section 9.1), prenait la forme d'une règle (savoir symbolique) qu'elle avait construite pour résoudre des difficultés en lien avec le comportement des élèves lors de ses premières expériences de classes (savoir non symbolique ou pratique). Ainsi, ce passage du non-symbolique au symbolique se rapproche de l'idée selon laquelle tout chez l'homme est potentiellement symbolique ou, selon les mots de Varela, Thompson et Rosch (1993) « potentiellement consensuel ».

La construction des *savoirs-propres* ou de types, c'est-à-dire le passage du non-symbolique au symbolique est le résultat d'un « processus de typicalisation ». Ce processus procède par des jugements d'exemplarité en fonction d'occurrences de types (symboliques et non-symboliques) construits précédemment. Autrement dit, le processus de typicalisation constitue un va-et-vient entre les connaissances ou types issus de la cognition passée et la situation dont font partie les acteurs.

La notion de type a été définie par Theureau (2004) suivant les travaux de Rosch (1973). D'après, Zeitler (2003) les types « émergent d'abord comme de simples constats (perceptions sans inférence de la part de l'acteur), ou des l'interprétations usuelles, qui accompagnent l'action » (Op.

cit. p.54) De plus, l'émergence de types ne s'établit pas d'emblée sous forme d'abstraction ou de règles » (Ibidem). Un type correspond donc à une connaissance construite à partir d'un processus de typicalisation dans lequel les acteurs manifestent, valident et construisent des connaissances et des modes d'action à tout instant en fonction de leur expérience passée. Dans ce sens, comprendre et interpréter une situation consiste à reconnaître les éléments familiers pour agir en fonction d'actions éprouvées dans des situations similaires (Theureau, 2004).

2.3.3 Culture d'action et culture-propre : construction de sens individuel et collectif

La notion de culture d'action permet de comprendre la culture de métier des enseignants comme un réseau de significations construit lors des activités individuelles-sociales et collectives. La *culture-propre* constitue, pour sa part, une notion analytique permettant de se centrer sur les composantes partagées ou potentiellement partageables que les enseignants mobilisent dans leur quotidien.

La culture d'action est exprimée dans et par les formes prises par l'activité pratique en situation qui font « système » au plan individuel et collectif, au sens où ils présentent un certain degré de cohérence (Durand et Poizat, 2013). Parmi ces formes (ou types) considérées comme susceptibles d'être transmises par les collectifs, Durand et Poizat (2013) identifient (1) les techniques tenues pour efficaces ; (2) les croyances tenues pour vraies et ; (3) les normes tenues pour justes et/ou convenables.

Selon les études distinguant le « genre » professionnel du « style » (cf sous-section 1.4.2) il existe un processus de construction collectif et individuel de pratiques, de gestes professionnels, de manières de faire, etc. Le programme de recherche du cours d'action emprunte la notion d'individuation développé par Simondon (1989, 2007) pour rendre compte des changements individuels-sociaux et collectifs. Tout d'abord, nous soulignons que, pour cet auteur, l'individuation constitue un processus qui se produit non seulement au niveau de l'individu mais aussi dans le couple individu-milieu. Dans ce sens, cette notion est cohérente avec le postulat de l'énaction selon lequel acteur et environnement se co-construisent en action.

Le processus d'individuation suppose l'existence d'un système préindividuel qui est dans un processus constant de construction. Dans ce sens, il est un être indéfini, indéterminé, un *apeiron* : il passe constamment d'un état préindividué à un autre. Dans le programme du cours d'action l'individuation, la construction des savoirs, des connaissances ou des types passe, comme a été indiqué précédemment, par un processus de typicalisation basé sur la construction de significations. Selon Simondon (2007), ces significations rendent compte du processus même d'individuation :

selon la distinction entre signaux et signification, nous dirons qu'il y a individu lorsqu'il y a processus d'individuation réelle, c'est-à-dire lorsque des significations apparaissent; l'individu est ce par quoi est ce en quoi apparaissent des significations, alors qu'entre les individus il n'y a que de signaux (Op. cit., p.125)

Si entre les individus circulent des signaux, dans les interactions l'émergence des significations rend compte d'une transmission réussie (Durand et Poizat, 2013). Celle-ci peut potentiellement déclencher une individuation associée à un processus d'appropriation⁵⁹ (Durand et Poizat, 2013 ; Poizat, 2014 ; Theureau, à paraître, 2006, 2011).

Il existe une interdépendance entre l'activité de typicalisation individuelle (au sens de Rosch, 1973) et l'activité de typicalisation collective (au sens de Guérin, 2011). Dans ce sens, le « collectif réel » (Simondon, 2007) n'est pas l'ensemble de psychismes individuels ou le « social pur » mais un « devenir social »

l'individuation sous forme de collectif fait de l'individu un individu de groupe, associé au groupe par la réalité préindividuelle qu'il porte en lui et qui, réunie à celle d'autres individus, *s'individue en unité collective*. Les deux individuation, psychique et collective, sont réciproques l'une par rapport à l'autre; elles permettent de définir une catégorie du transindividuel qui tend à rendre compte de l'unité systématique de l'individuation intérieure (psychique), et de l'individuation extérieure (collective) (Simondon, 2007, p.29)

Dans ce sens, l'individuation se fait avec le collectif

l'existence du collectif est nécessaire pour qu'une information soit significative. Tant que la charge de nature originelle portée par les êtres individuels ne peut se structurer et s'organiser, il n'existe pas dans l'être de forme pour accueillir la forme apportée par les signaux. Recevoir une information, c'est en fait, pour le sujet, opérer en lui-même une individuation qui crée le rapport collectif avec l'être dont provient le signal. Découvrir la signification du message provenant d'un être ou de plusieurs êtres, c'est former le collectif avec eux, c'est s'individuer de l'individuation de groupe avec eux (Simondon, 2007, p.199)

Dans l'expérience humaine se construisent des domaines de significations collectifs, plus ou moins séparés et relativement autonomes les uns des autres (Theureau, à paraître). Cette idée se rapproche de la notion de « réalités multiples » proposée par Schutz (2008). D'après cet auteur, il existe probablement une infinité d'ordres de réalité, chacun avec un style d'existence spécifique.

⁵⁹ Nous décrivons le processus d'appropriation tel qu'il est compris dans le programme empirique du cours d'action dans la sous-section 4.1.4.

Selon Schutz (2008), les réalités multiples (aussi appelées domaines de réalités) constituent des espaces de significations dans lesquels les acteurs se déplacent constamment. En effet, elles ne présentent pas de frontières fixes, elles « comportent des halos, des horizons ouverts qui sont sujets aux changements d'intérêt et d'attitude attentionnelle » (Op. cit., p.122). Dans le programme de recherche du cours d'action ces espaces de significations sont des espaces collectifs dans lesquels les significations sont constamment construites et négociées (Durand et al., 2002). C'est donc ici que se construit une culture commune.

La culture d'action, considérée comme une culture professionnelle, constitue un de ces espaces de significations où les acteurs donnent forme à un « monde d'expérience commun » (Schutz, 2008) ou un « référentiel mutuel » compris comme le « partage des référentiels entre plusieurs acteurs dans une situation donnée » (Theureau, 2004, p.223), dans lequel ils peuvent communiquer et agir. Ce « monde d'expérience commun » ou culture partagée met en valeur l'importance du sens partagé construit par les activités passées (Guérin, 2011). Cette « “culture partagée” contribue à la construction de l'activité collective, sachant que l'environnement partagé et la culture partagée ont été eux-mêmes produits par les activités humaines antérieures » (Theureau, 2006, p.98). La culture est donc un « concept de relation, qui renferme une relation entre un donné historique et temporel à une dimension de sens » (Berner, 2010, p.6), dimension pouvant être individuelle-sociale ou collective.

Synthèse du chapitre

Le mot culture est un terme très polysémique. Historiquement il a été marqué par le débat franco-allemand dans lequel s'oppose une notion particulariste et une notion universaliste. Compte tenu des controverses autour de cette notion, plusieurs définitions apparaissent dans la littérature. Elles se centrent sur différents aspects de la culture : l'héritage culturel, les règles, les valeurs, les aspects psychologiques (apprentissage, ajustements, habitudes, etc.), les institutions, les symboles, etc. Ces définitions montrent une évolution vers la transmission symbolique et la construction de significations. La notion de culture d'action s'inscrit dans ce processus évolutif. Elle est définie comme une construction de sens mettant en relation les connaissances issues des activités en cours et celles issues de l'expérience passée.

La notion de culture est centrale dans le champ de l'anthropologie : elle constitue son objet d'étude par excellence. Les différentes options épistémologiques, théoriques et méthodologiques élaborées dans ce champ expliquent le grand nombre de définitions de la culture. Parmi les courants en anthropologie moderne nous trouvons l'anthropologie culturelle, fonctionnaliste, structuraliste, symbolique, cognitive. Cette dernière a fortement influencée le programme empirique du cours d'action.

Plusieurs auteurs insistent sur une convergence naturelle entre l'anthropologie cognitive et l'anthropologie symbolique. Cette dernière approche conçoit la culture comme un réseaux de significations. Cette conception se rapproche « des liens et associations » à partir desquels fonctionne la culture d'action.

Le programme en anthropologie cognitive du cours d'action évolue peu à peu vers une anthropologie dite « éactive ». Cette approche définit la culture en termes d'éaction, c'est-à-dire comme un couplage acteur-environnement dans lequel l'acteur prend de ce dernier les éléments pertinents pour son activité. Cette activité est toujours accompagnée d'expérience (conscience préreflexive) ou d'une « présence à soi ». Ce couplage est toujours culturellement situant et situé, c'est-à-dire que la culture se construit et se transforme à travers l'action en même temps qu'elle situe l'activité humaine. ce couplage met en relation donc des savoirs locaux et globaux. Dans ce sens, une étude en anthropologie éactive doit viser une analyse multi-niveaux spatio-organisationnel-temporel de l'activité humaine.

Le programme empirique du cours d'action propose deux notions de culture. La première, la *culture-propre*, constitue l'ensemble des savoirs symboliques que l'acteur construit lors de l'histoire de son couplage structurel. La deuxième, la culture au sens large, est liée à la culture « situante », c'est-à-dire à l'environnement qui situe l'activité. Dans leurs activités quotidiennes, les acteurs construisent et actualisent des savoirs. Ces savoirs ou *savoir-propres* peuvent être non-symboliques (savoirs pratiques) ou symboliques (savoirs théoriques), constituent la *culture-propre* des acteurs.

Par hypothèses, les savoirs symboliques se construisent sur la base des savoirs non-symboliques. Ce processus de typicalisation ou de construction de connaissances procède par jugement d'exemplarité en fonction d'occurrences de types construits précédemment.

Les notions de culture d'action et de *culture-propre* conduisent vers des analyses se centrant sur les composantes partagées ou potentiellement partageables ainsi que sur la relation organique entre l'activité individuelle-sociale et l'activité collective, le transindividuel. En effet, il existe une interdépendance entre l'activité de typicalisation individuelle et l'activité de typicalisation collective.

CHAPITRE 3

Le système éducatif chilien : une culture de l'évaluation

Ce chapitre présente le contexte culturel (celui de la culture au sens large) dans lequel s'inscrit la *culture-propre* des participants à notre recherche. Il est composé des sections et sous-sections suivantes :

Section	Sous-section
3.1 <i>Le système éducatif chilien : évolution et organisation</i>	3.1.1 Les réformes éducatives pendant la dictature militaire
	3.1.2 Le retour à la démocratie : une continuité du modèle néolibéral
	3.1.3 Le système éducatif au centre du débat
3.2 <i>Évaluer la qualité de l'enseignement</i>	3.2.1 Le système de « Mesure de la Qualité de l'Éducation »
	3.2.2 Le « Système National d'Évaluation de Performances » (SNEP)
	3.2.3 Les programmes d'évaluation des enseignants
3.3 <i>Les politiques éducatives à l'école</i>	3.3.1 La loi de « Subvention Scolaire Préférentiel »
	3.3.2 Le « Programme de Soutien Partagé » (PAC)
	3.3.3 Les espaces éducatifs dans les politiques éducatives

Introduction

Comme nous l'avons indiqué dans le Chapitre précédent la culture constitue un concept qui met en relation des données historico-temporelles avec une dimension de sens (Berner, 2010). Dans le cas de l'école, cette relation met en évidence une dimension instituée et instituant de la culture scolaire : elle a des dynamiques et des caractéristiques ancrées dans une histoire propre. Dans ce sens, il est important pour décrire et comprendre la manière dont les enseignants construisent leur expérience en classe de connaître le contexte dans lequel elle se déroule.

Des nos jours, les systèmes éducatifs sont engagés dans des transformations de leurs politiques éducatives afin de mettre en place de « nouveaux outils de pilotage et de régulation à distance des performances des organisations et acteurs scolaires au niveau local » (Maroy, 2013, p.14). Les États deviennent des « États évaluateurs » qui pilotent et régulent les processus et le fonctionnement des institutions éducatives.

D'après Brunner (1990, 1997) l'État chilien est un exemple clair d'« État évaluateur ». Martinic (2010) fait l'hypothèse que le modèle d'État évaluateur dans le contexte chilien a été construit en deux phases : l'une centrée sur le curriculum et la pédagogie (1994-2005) dans laquelle s'est développée une culture de l'évaluation, l'autre centrée sur les résultats (de 2008 jusqu'à nos jours) où cette culture de l'évaluation est devenue encore plus exigeante.

Depuis des années, le Chili participe à différentes évaluations internationales telle que le *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) et le *Programme in International Student Assessment* (PISA). Ce type d'évaluation n'est pas étranger au système éducatif chilien. En effet, depuis les années 1980, les élèves (de manière directe) ainsi que les enseignants et les écoles (de manière indirecte) sont évalués par le « *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*, SIMCE » (Système de Mesure de la Qualité de l'Éducation). D'après Meckes (2007) ces évaluations, particulièrement le SIMCE, ont contribué au développement d'une « culture de l'évaluation » dans le système éducatif chilien.

3.1 Le système éducatif chilien : évolution et organisation

D'après la Constitution de 1925 et sa réforme de 1973, le Gouvernement central était en charge de la conduite de l'éducation au Chili : il fixait les objectifs, les contenus pédagogiques, les méthodologies et les formes d'évaluation (Picaso, 2010). Cette organisation a été complètement transformée par la « *Junta Militar* » (groupe des chefs des armées chiliennes) qui, suite au Coup

d'état du 11 septembre 1973 a dirigé le Chili pendant 17 ans. Sous cette dictature militaire, plusieurs des lois édictées ont fortement influencé le système éducatif. Cette influence perdure encore actuellement.

3.1.1 Les réformes éducatives pendant la dictature militaire

Les lois édictées pendant la dictature militaire ont été fortement influencées par un modèle néolibéral qui, comme le note Mayol (2012), a conduit (et conduit encore) le système éducatif chilien vers un modèle où priment la consommation, la compétitivité et l'individualisme. Parmi celles promulguées avant la Constitution de 1980, nous trouvons :

- La Loi de « Municipalización » (territorialisation du 2 juin de 1980). Décide le passage des établissements éducatifs ainsi que de leur personnel du MINEDUC (Ministère de l'Éducation Nationale) aux municipalités.

- La Loi de financement du 4 septembre de 1980. Cette loi décrète que les financements publics attribués aux écoles seront calculés en fonction du taux de présence moyenne des élèves pendant le mois précédent. Le montant de la subvention varie également en fonction du type et du niveau d'enseignement et de la zone géographique.

Elle contient aussi des normes concernant le fonctionnement des centres éducatifs de niveau « *pre-básico* », « *básico* » et « *medio* ». Cette loi organise le système éducatif chilien en quatre niveaux : *educación parvularia* (*pre-básico*), *educación básica*, *educación media* et *educación superior* (Tableau 5).

Niveaux	Caractéristiques	Âge des élèves / étudiants
<i>Educación Parvularia</i>	Le seul niveau obligatoire est le « <i>kinder</i> » (élèves de 5 ans) depuis 2014	6 mois à 5 ans
<i>Educación Básica</i> (8 ans de scolarité)	Ce niveau est organisé dans deux « cycles » : « <i>primer ciclo básico</i> » (EGB, <i>ciclo I</i>) et « <i>segundo ciclo básico</i> » (EGB, <i>ciclo II</i>)	6 à 12/13 ans
<i>Educación Media</i> (4 ans de scolarité)	Obligatoire à partir de l'année 2004. Elle est constituée de deux branches : l'éducation « <i>científico-humanista</i> » centrée sur des savoirs et compétences disciplinaires et l'éducation « <i>tecnico-profesional</i> » qui ajoute un parcours professionnel	13/14 à 17 ans
<i>Educación Superior</i>	Trois types d'institutions sont chargées de l'éducation supérieure : les universités, les instituts professionnels et les centres de formation technique	17 ans et plus

Tableau 5. Organisation du système éducatif chilien.

Dans cette thèse est analysé le travail des enseignants de l'« *Educación Básica* » (école primaire), notamment ceux constituant le premier *ciclo básico*. Celui-ci est organisé en quatre niveaux : « *primero básico* » (élèves de 6 ans), « *segundo básico* » (élèves de 7 ans), « *tercero básico* » (élèves de 8 ans) et « *cuarto básico* » (élèves de 9 ans). La formation générale dans l'éducation primaire considère onze domaines obligatoires d'enseignement : (1) Langage et Communication (minimum 6 heures dans le premier cycle ; 4 heures dans le second) ; (2) Langage indigène (obligatoire dans les établissements avec un nombre élevé d'élèves indigènes) ; (3) Langue étrangère (obligatoire à partir de *quinto básico*) ; (4) Mathématique (minimum 5 heures dans le premier cycle ; 4 heures dans le second) ; (5) Sciences de la nature ; (6) Histoire, Géographie et Sciences sociales ; (7) Éducation technologique ; (8) Éducation artistique ; (9) Éducation physique ; (10) Orientation et (11) Religion (optionnel).

Un nombre d'heures supplémentaires est à la disposition des écoles pour réaliser d'autres activités ou pour les placer dans les disciplines qu'elles jugent les plus importantes.

Suite à la mise en place de la Constitution Politique approuvée en 1980, une loi particulièrement importante au niveau éducatif a été promulguée : la Loi Organique Constitutionnelle de l'Enseignement (LOCE) (10 mars de 1990). Au Chili une « Loi Organique Constitutionnelle » est une loi spéciale qui figure dans la Constitution afin de détailler l'application d'un précepte constitutionnel spécifique. Dans ce cas, l'article 19 de la Constitution indique qu'il y aura une loi de ce type pour établir les pré-requis à exiger à chaque niveau d'enseignement ainsi que les normes relatives à la réussite des élèves dans ces niveaux. Cette loi a constitué la norme principale de la structuration et du fonctionnement du système éducatif chilien. Bien qu'elle ait été abrogée en 2009 et remplacée par la « *Ley General de Educación*, LGE » (Loi Générale de l'Education), plusieurs de ses principes de base sont restés immuables.

D'après Mizala (2007), les conséquences les plus significatives des lois promulguées pendant la dictature militaire sont les suivantes :

- la décentralisation du système éducatif à travers le passage des établissements du MINEDUC aux municipalités. Ce processus a culminé en 1987 ;
- le changement du mode de financement avec la mise en place d'une subvention par élève, accompagnée par des encouragements à de financements privés . Ceci a ouvert le système éducatif à une dynamique de « libre marché » ;

- l'introduction des évaluations standardisées ;
 - le changement dans la régulation de la profession enseignante et de la formation initiale.
- En effet, avec ces réformes les enseignants ne sont plus fonctionnaires publics et leur formation est de la responsabilité de divers organismes de formation supérieure. Ce changement de statut, a participé à la perte des bénéfices chez les enseignants en termes de salaires, de conditions de travail, de conditions de départ à la retraite, etc. (Assael, 2009, cité par Bonifaz, 2011). De plus, en ce qui concerne la formation, cette réforme a entraîné la présence de curricula fort variés et très peu régulés (Cox et Gysling, 2009 ; Cox, Meckes et Bascope, 2010).

3.1.2 Le retour à la démocratie : une continuité du modèle néolibéral

Le retour à la démocratie en 1990 n'a pas été marqué par de grands changements du système éducatif, au contraire. Les différents gouvernements ont maintenu la municipalisation de l'éducation ainsi que le système de financement. Six critères stratégiques pour améliorer le système éducatif ont orienté les gouvernements démocratiques (MINEDUC, 2004) :

- Améliorer la qualité de l'éducation en se centrant sur les conditions, les processus d'apprentissage et les résultats,
- Insister sur l'égalité des chances,
- Réguler le système (en ajoutant des lois et des normes) à partir de la mise en place des évaluations et des primes économiques,
- Ouvrir le système éducatif et ses institutions aux demandes sociales,
- Construire des stratégies en matière de politiques éducatives ayant pour base le consensus entre les acteurs et la combinaison de ressources humaines et économiques.

Le Tableau 6 présente un résumé des principales politiques et réformes de l'éducation pendant les années 1990 et 2000.

Politiques et réformes du système éducatif			
Date	Conditions politiques financières et de travail	Programmes d'amélioration et de rénovation pédagogique	Réforme du curriculum et de rythme scolaire
1990	Changement de paradigme de la politique éducative : État responsable et promoteur ; éducation de qualité et compétitivité ; égalité et discrimination positive	Programme « 900 écoles ou P-900 » : appui technique et matériel aux écoles accueillant des élèves de milieu défavorisé. Objectif : améliorer la qualité des apprentissages des élèves à risque éducatif	
1991	« Estatuto Docente » (N°1) Protège les droits des enseignants		
1992		Programme « <i>MECE básica</i> » . (<i>Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación</i> . Programmes d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation dans l'éducation primaire)	
1995	« Estatuto Docente » (N°2). Création de primes collectives récompensant les bonnes performances (<i>Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Subvencionados</i> , SNED ⁶⁰)	Programme « <i>MECE media</i> » (<i>Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación</i> . Programmes d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation dans l'éducation secondaire)	
1996		Stages et programmes de formation des enseignants à l'étranger	Nouveau curriculum pour l'« <i>Educación Básica</i> »
1997		- Projet « <i>Montegrando</i> » : financement des projets éducatifs des lycées afin de décentraliser les projets pédagogiques - Programme de formation initiale des enseignants	Loi de « <i>Jornada Escolar Completa</i> » (Rythme scolaire)
1998			Nouveau curriculum pour l'« <i>Educación media</i> »
2000	Accord du Ministère de l'Éducation avec les enseignants : primes de performance individuelle « Estatuto Docente » (N°3) Loi pour améliorer le salaire des enseignants. Constitution du réseau « <i>Maestros de Maestros</i> » (Maître des Maîtres). Constitution de l'évaluation des performances individuelles	Programme « <i>Liceo para todos</i> » (Lycée pour tous). Stratégie pour éviter l'abandon des élèves (surtout des milieux défavorisés) de l'« <i>Educación media</i> »	Nouveau curriculum pour l'« <i>Educación Parvularia</i> »

Tableau 6. Politiques et réformes du système éducatif chilien (adapté de Cox, 2003).

60 Nous y reviendrons dans la sous-section 3.2.2.

En ce qui concerne l'administration et le financement, les institutions créées par la réforme de 1981 ont été maintenues jusqu'à nos jours. Le Tableau ci-dessous présente cette organisation.

Type d'institution	Caractéristiques
Établissements municipaux ou publics	Peuvent être gérés par deux systèmes : (1) par le « <i>Departamento Administrativo de Educación Municipalizada</i> , DAEM » (Département administratif de l'éducation municipale). Ils répondent directement au maire ; (2) par des corporations de municipalités, moins strictes que le DAEM par rapport au recrutement du personnel et l'administration des ressources. Ces établissements sont complètement subventionnés par l'État, suivant les normes de subvention fixées par la loi (montant lié à l'assistance en classe de la part des élèves inscrits dans l'établissement)
Établissements « privés-subventionnés »	Sont financés à partir de la subvention publique ou par un financement mixte (État et parents). La subvention est basée sur la présence en classe des élèves
Établissements « privé-payant »	Fonctionnent à partir des contributions des parents
Corporation	Établissements d'enseignement technico-professionnel gérés par des corporations d'entreprises avec des financements publique

Tableau 7. Types d'établissement dans le système éducatif chilien.

Malgré les changements introduits par les différents gouvernements démocratiques, le type de financement du système éducatif chilien a suivi l'empreinte du marché, car les politiques ont continué – et continuent – à suivre des critères de gestion en lien avec le paradigme néolibéral (Díaz, 2006).

3.1.3 Le système éducatif au centre du débat

Le système éducatif chilien est l'un des plus privatisé au monde (Mayol, 2012) avec une participation économique de l'État très faible. En effet,

au Chili, en 2009, les dépenses annuelles par élève ont été de 2707 USD dans l'éducation primaire et de 2564 USD dans l'éducation secondaire. La moyenne des dépenses par étudiant des pays de l'OCDE (organisation à laquelle le Chili appartient) est de 7153 USD dans l'éducation primaire et 8972 USD dans l'éducation secondaire⁶¹ (Op. cit., p.104 -105).

En outre, le Chili est l'un des pays où les familles apportent le plus de ressources économiques en éducation (Ibidem). Cette situation a été confirmée par la dernière note

⁶¹ Traduit de l'espagnol par nos soins.

d'information de l'OCDE (2014) « *Education at a Glance* ». Les résultats obtenus par l'OCDE sont déterminants :

- le Chili présente le pourcentage le plus élevé de financements privés à tous les niveaux de l'éducation : 40% des dépenses en éducation proviennent de capitaux privés ;
- la plupart de ces contributions privées proviennent des familles. Cette contribution est encore plus importante dans l'enseignement supérieur ;
- le Chili présente la proportion la plus faible de dépenses publiques dans l'éducation supérieure de tous les pays de l'OCDE : la part de financement provenant des familles représente au Chili 76% dans ce niveau d'éducation, tandis que la moyenne des pays de l'OCDE est de moins d'un tiers (31%)⁶².

Dans ce contexte où l'éducation constitue un marché, deux mouvements sociaux autour de l'organisation du système éducatif chilien ont eu lieu. Le premier a été conduit par les étudiants du secondaire en 2006. Appelé par les médias la « *Revolución de los pingüinos* » (la révolution des pingouins) – en raison de la couleur de l'uniforme scolaire – ce mouvement visait à abroger la loi LOCE. A la suite des revendications des étudiants, la loi LOCE a été remplacée par la « *Ley General de la Educación*, LGE » (Loi Générale de l'Éducation). Cependant, même après la constitution d'un Conseil pour l'Éducation auquel ont participé différents acteurs sociaux, les demandes des étudiants ont été très peu satisfaites.

En 2011 un nouveau mouvement étudiant en continuité avec les demandes réalisées en 2006 a eu lieu. Les étudiants des lycées et des universités (publiques et privées) demandaient au gouvernement l'inscription dans la Constitution de la République chilienne du principe d'une éducation « gratuite, démocratique et de qualité pour tous ». Ce « printemps chilien », comme il a été nommé par la presse française, a été peut-être le mouvement le plus important depuis le retour de la démocratie⁶³.

Étant donnée la force de ce dernier mouvement et de ses suites (en 2012 et 2013), il n'est pas étonnant que pendant les campagnes présidentielles de l'année 2013, les thèmes concernant l'éducation aient été au centre du débat politique. Avec l'élection de Michelle Bachelet a commencé un processus de réforme qui cherche, pour la première fois, à transformer un système éducatif souvent défini comme « l'héritage de la dictature » (Mayol, 2012).

⁶² Voir annexe 3 pour accéder aux détails du graphique comparatif présenté dans ce rapport.

⁶³ Actuellement, quatre dirigeants des étudiants universitaires de ce mouvement ont été élus députés de la République.

Le « *Proyecto de Ley de fin al lucro, la selección y el copago* » (Projet de loi pour la fin du profit économique, de la sélection et du co-financement) qui définit la réforme comme « un voyage d'une éducation conçue comme une marchandise à une éducation gratuite et de qualité comme droit garanti pour tous et toutes »⁶⁴ a été approuvé le 28 janvier 2015. Les points emblématiques qui orientent cette réforme sont les suivants⁶⁵ : (1) éducation gratuite aux niveaux primaire et secondaire; (2) fin de la sélection des élèves par les établissements scolaires ; (3) fin du profit économique et ; (4) renforcement de l'éducation publique.

En mars 2015 le gouvernement a présenté au Congrès national un projet de loi concernant la « *Carrera docente* » (la carrière enseignante). Il cherche principalement à améliorer : (1) le système de sélection et d'accès aux formations en pédagogie ; (2) la formation initiale ; (3) les conditions d'insertion des enseignants novices dans les établissements ; (4) les conditions de travail des enseignants (réduction des heures face aux élèves ; amélioration des salaires, entre autres) et ; (5) le système de retraite⁶⁶. Ce projet a été à l'origine de mobilisations importantes et a été retardé par le gouvernement.

3.2 Évaluer la qualité de l'enseignement

D'après Miranda (2007), la culture de l'évaluation est le résultat des processus de régulation de la qualité de l'éducation et des demandes d'un système globalisé répondant à des exigences nationales et internationales.

Malgré les actions au niveau des politiques éducatives mises en place par les gouvernements depuis 1990 (après la dictature militaire), il existe au Chili une tension entre deux idéologies derrière les réformes éducatives : l'une selon laquelle la concurrence peut améliorer la qualité des apprentissages et l'autre selon laquelle le gouvernement doit intervenir dans le système éducatif avec une vision claire de ce qui constitue une bonne éducation (Martinic, 2010).

3.2.1 Le « *Système de Mesure de la Qualité de l'Éducation* »

Comme souligné dans la sous-section précédente, avec la loi LOCE commence au Chili l'introduction des évaluations standardisées. En 1982, le « *Programa de Evaluación del*

⁶⁴ Traduit de l'espagnol par nos soins.

⁶⁵ Le site officiel du gouvernement comporte une page qui rend compte des évolutions de cette réforme. <http://reformaeducacional.gob.cl/>

⁶⁶ Pour plus d'information voir le site internet www.lagrancarreradocente.cl

Rendimiento, PER » (Programme d'évaluation de performances) – qui a été appliqué seulement pendant deux ans – avait pour objectif de produire et communiquer des résultats concernant les apprentissages des élèves afin d'aider les acteurs éducatifs à prendre des décisions informées. Suivant ce même objectif, en 1988 a été fondé le SIMCE, qui est actuellement mis en place par la « *Agencia de Calidad de la Educación*⁶⁷ » (Agence de la Qualité de l'Éducation) qui a pour objectif général de contribuer à l'amélioration de la qualité et de l'égalité de l'éducation. À partir des résultats du SIMCE, cette agence organise les établissements éducatifs en quatre catégories de performance – haut, moyen, moyen-bas et insatisfaisant – pour ensuite mettre en place des dispositifs d'aide et d'accompagnement dans les établissements situés dans les trois dernières catégories.

Le SIMCE est appliqué tous les ans dans des niveaux de classe différents : *segundo básico*, *cuarto básico*, *sexto básico*, *octavo básico* et *segundo medio*. Il mobilise des instruments d'évaluation qui mettent en relation des épreuves disciplinaires⁶⁸ et des questionnaires de contexte⁶⁹. Les premières évaluent les « Objectifs Fondamentaux » ainsi que les « Contenus Minimum Obligatorios » du curriculum national⁷⁰ ; les deuxièmes interrogent les parents, les élèves et les enseignants pour rendre compte du contexte.

La Commission chargée de l'évaluation du SIMCE en 2003 (Meckes, 2007) ainsi que la note d'information portant sur la politique éducative chilienne réalisée par l'OCDE en 2004 (OCDE, 2004), ont mis en évidence la nécessité d'incorporer dans ce dispositif des « standards d'évaluation de performances ». Cette proposition a été validée par le Conseil présidentiel en 2006. Ainsi, depuis 2007 le SIMCE inclut dans l'analyse des résultats des standards de performance nommés « niveaux de performances ». Dans le SIMCE, l'identification de ces niveaux de performance ou de progrès permet de classer les élèves selon trois catégories de connaissances et d'habiletés : niveau initial, niveau intermédiaire et niveau avancé. La progression vers le niveau avancé implique une consolidation des connaissances et des habiletés des niveaux inférieurs.

Les résultats obtenus auprès des épreuves SIMCE ont orienté plusieurs décisions en termes de politiques éducatives (OCDE, 2004) :

67 Pour plus d'information voir le site internet <http://www.agenciaeducacion.cl/>

68 Voir annexe 4 pour accéder à quelques exemples de questions.

69 Voir l'annexe 1 CD-rom « Questionnaire élève », Annexe 2 CD-rom « Questionnaire parents » et Annexe 3 CD-rom « Questionnaire enseignants » pour accéder aux questionnaires de l'année 2011.

70 Voir Annexe 4 CD-rom « Objectifs Fondamentaux et Contenus Minimum Fondamentaux de l'*Educación Básica* et *Media* ». Par exemple, les objectifs fondamentaux de « Lenguaje y Comunicación » (Espagnol) et de Mathématique sont présentés respectivement dans les pages 41-43 et 152-155 de ce document.

- Les résultats SIMCE (avec d'autres indicateurs) sont considérés dans le « *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados, SNED* » (sous-section 3.2.2), à partir duquel les enseignants d'un établissement ayant de bons résultats reçoivent une prime tous les deux ans.
- Bien que les résultats du SIMCE ne soient pas considérés comme le seul indicateur des progrès des élèves, ils sont utilisés pour évaluer l'efficacité des programmes d'amélioration éducative. Par exemple, les écoles bénéficiant du programme P-900 (cf. Tableau 6) ont montré une amélioration de leurs résultats.
- À partir des faiblesses identifiées chez les élèves grâce aux résultats du SIMCE, le MINEDUC a généré des campagnes nationales, comme celle portant sur la « Lecture, l'écriture et les mathématiques », en 2000, ou des programmes de perfectionnement des enseignants.
- Le SIMCE permet aux autorités de s'informer par rapport à la mise en place du Curriculum National.

Bien que le SIMCE ait toujours été sous l'œil de l'opinion publique, il est resté un élément central dans la prise de décisions en termes de politiques éducatives. Cependant, avec le bouleversement actuel du système éducatif chilien, le SIMCE est devenu le « bastion » principal du modèle néolibéral, donc la principale cible des critiques. Ainsi, en 2013, naît la campagne « *Alto al SIMCE*⁷¹ » à laquelle participent plusieurs enseignants chercheurs des universités chiliennes, des étudiants, des enseignants de tous les niveaux éducatifs et d'autres acteurs sociaux. Actuellement une commission d'experts désignée par le gouvernement réalise une évaluation de ce système de mesure.

3.2.2 Le « *Système National d'Évaluation de Performances* » (SNEP)

Au cours de l'année 1995 a été mis en place le « *Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño ; SNED* » (Système National d'Évaluation de Performance), premier programme assignant des primes collectives.

Le SNED est basé sur des indicateurs constituant des facteurs tels que l'efficacité, les initiatives, les conditions de travail, l'intégration des enseignants et des parents d'élèves dans le

⁷¹ Pour plus d'information <http://www.alto-al-simce.org>

projet de l'établissement (Meckes, 2007). Le Tableau ci-après présente les composantes ainsi que leur taux respectif dans l'évaluation⁷².

Composantes	Indicateur
Efficacité (37%)	- Moyenne SIMCE
Évolution (28%)	- Différence entre les moyennes des résultats SIMCE (année en cours et année)
Initiative (6%)	- Développement des travaux pédagogiques collectifs - Développement d'activités de formation complémentaires - Développement d'activités extra-scolaires optionnelles, etc.
Bonnes conditions de travail (2%)	- Classification de l'établissement selon le système d'inspection du MINEDUC
Égalité d'opportunités (22%)	- Taux de réussite des élèves - Taux de rétention des élèves - Pourcentage d'élèves handicapés (sur le nombre total d'élèves), etc.
Intégration des enseignants et des parents (5%)	- Existence et bon fonctionnement des réunions collectives des enseignants - Existence et bon fonctionnement du « Centre des parents » ⁷³ - Constitution, représentativité et bon fonctionnement du « Centre d'étudiants » ⁷⁴

Tableau 8. Composantes et indicateurs du Système National d'Évaluation de Performance, SNED (MINEDUC, 2010).

3.2.3 Les programmes d'évaluation des enseignants

Au Chili, la première étape de l'évaluation des enseignants a été la construction du « *Marco para la buena enseñanza*, MBE » (Cadre pour un bon enseignement). Ce cadre décrit ce que tout enseignant devrait savoir et être capable de faire. Quatre domaines constituent le MBE, chacun d'eux comportant de critères spécifiques⁷⁵ (Tableau 9).

⁷² Voir Annexe 5 CD-rom « Système Nationale d'Évaluation de Performances » (p.20-21) pour accéder à l'ensemble des indicateurs pris en compte dans cette évaluation.

⁷³ Le « Centro de padres y apoderados » (CPA) (Centre de parents) c'est un groupe de parents d'élèves qui se réunissent de manière volontaire. Cette organisation permet à ces derniers de participer de la communauté éducative, à travers différentes activités et projets. Le président du CPA constitue le porte-parole de demandes des parents d'élèves face à l'équipe directif de l'établissement. Il est choisit par l'ensemble des parents d'élèves.

⁷⁴ Le « Centre d'étudiants » c'est un groupe d'élèves qui se réunissent de manière volontaire. Le bureau de direction est choisit par l'ensemble des élèves de l'établissement concerné. Le président du « Centre d'élèves » constitue le porte-parole de demandes des élèves face à l'équipe directif des établissement.

⁷⁵ Voir Annexe 6 CD-rom « Cadre du bon enseignement » (p. 16-36) pour accéder aux descripteurs de ces critères.

Domaines	Critères
A. Préparation de l'enseignement	1. L'enseignant maîtrise les contenus disciplinaires et le plan d'études
	2. L'enseignant connaît les caractéristiques, les connaissances et les expériences de ses élèves
	3. L'enseignant maîtrise la didactique de la discipline qu'il enseigne
	4. L'enseignant organise les objectifs et les contenus de manière cohérente avec le curriculum et les particularités de ses élèves
	5. Les stratégies d'évaluation de l'enseignant sont cohérentes avec les objectifs d'apprentissage, la discipline et le curriculum
B. Création d'un climat adéquat pour l'enseignement	1. L'enseignant construit un climat relationnel d'acceptation, d'égalité, d'équité, de confiance, de solidarité et de respect
	2. L'enseignant manifeste des attentes élevées par rapport aux possibilités d'apprentissage et de développement de tous les élèves
	3. L'enseignant établit et maintient des normes consistantes de connivence en classe
	4. L'enseignant établit un climat organisé de travail et dispose d'espaces et de ressources en fonction des apprentissages
C. Enseignement visant l'apprentissage de tous les élèves	1. L'enseignant transmet de manière claire et précise les objectifs de la séance
	2. Les situations d'apprentissage proposées par l'enseignant constituent des défis pour les élèves. De plus, elles sont cohérentes et significatives pour eux
	3. Les contenus de la séance sont traités avec rigueur conceptuelle et sont compréhensibles par les élèves
	4. L'enseignant organise le temps disponible pour l'enseignement
	5. L'enseignant favorise le développement de la pensée
	6. L'enseignant évalue et accompagne le processus de compréhension et d'appropriation des contenus disciplinaires de la part des élèves
D. Responsabilités professionnelles	1. L'enseignant réfléchit systématiquement sur sa pratique
	2. L'enseignant construit des relations professionnelles et des collaborations avec ses collègues
	3. L'enseignant assume des responsabilités dans l'orientation de ses élèves
	4. L'enseignant favorise des relations de collaboration et de respect avec les parents d'élèves
	5. L'enseignant mobilise de l'information actualisée sur sa profession, le système éducatif et les politiques actuelles

Tableau 9. Domaines et critères du « Cadre du bon enseignement ».

En 2002, a été mis en œuvre la « *Asignación para la Excelencia Pedagógica*, AEP » (Assignation d'Excellence Pédagogique). Cette évaluation, de caractère individuel et volontaire, a été l'un des premiers programmes liés à l'augmentation des salaires des enseignants en relation avec leurs performances individuelles (Cox, 2003 ; Mizala et Romaguera, 2002). Selon Sisto (2012), ce type de gratification économique constitue un effort clair du gouvernement chilien pour orienter les enseignants vers un modèle de professionnalisation caractéristique du « nouveau management public ».

L'AEP constitue l'une des stratégies pour attirer et retenir des enseignants compétents (Vaillant, 2009, cité par Araya, Taut, Santelices et Manzi, 2011). Tous les enseignants des établissements subventionnés, publics ou privés, peuvent participer à cette évaluation. Elle consiste en l'élaboration d'un portfolio ainsi qu'en la réalisation de la « *Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos, CDP* » (Epreuve de connaissances disciplinaires et pédagogiques).

En 2003 un autre système d'évaluation a été mis en place, le « *Sistema de Evaluación Docente* » (Système d'Évaluation des enseignants). Tous les enseignants des établissements municipaux sont obligés de se soumettre à cette évaluation. Son objectif principal est de fortifier la profession enseignante et, comme toutes les initiatives mises en place par les gouvernements depuis l'année 1990, « il cherche à donner de la dignité et à restituer son caractère professionnel à l'activité pédagogique au Chili » (Bonifaz, 201, p.15). Le ci-dessous présente les éléments centraux caractérisant cette évaluation.

Pourquoi évaluer ?	Pour contribuer au développement et consolider la profession enseignante. Améliorer les pratiques d'enseignement afin d'assurer l'apprentissage des élèves. Contribuer à la réflexion des enseignants autour de leurs pratiques
Qu'est-ce qu'on évalue ?	La qualité de l'enseignement à partir des domaines et critères établis par le « <i>Marco para la Buena Enseñanza</i> » (cf. Tableau 9). Ainsi, les critères d'évaluation sont connus à l'avance. L'évaluation considère la pratique enseignante en lien avec le contexte et les conditions de travail. Cette évaluation ne considère ni les fonctions administratives ni les performances des élèves
Quelles sont les conséquences de l'évaluation pour les enseignants ?	Cette évaluation est un processus d'autoréflexion autour des pratiques d'enseignement. Les enseignants sont évalués selon quatre niveaux de performance : insuffisant, moyen, compétent (performance minimale attendue) et exceptionnel. Les enseignants évalués comme exceptionnels et compétents ont un accès prioritaire à des opportunités de développement professionnel : stages à l'étranger, participation à des séminaires, etc. Ils ont aussi la possibilité de percevoir la « <i>Asignación Variable por Desempeño Individual, AVDI</i> ⁷⁶ » (Assignation variable selon les performances individuelles)
Qui doit être évalué ?	Doivent être évalués, tous les quatre ans, tous les enseignants du système municipal à l'exception de ceux qui ont été évalués comme « insuffisants ». Dans ce cas, l'évaluation doit être refaite l'année suivante
Quels sont les instruments et les sources d'information pour cette évaluation ?	Cette évaluation comporte quatre éléments : un portfolio constitué de deux modules : la planification d'une unité d'apprentissage et l'enregistrement de cette séance (60%) ; une autoévaluation (10%) ; un entretien avec un évaluateur (20%) et des lettres de recommandation (10%)

Tableau 10. Caractéristiques du système d'évaluation des enseignants (à partir de Bonifaz, 2011).

⁷⁶ Les enseignants ayant obtenu un niveau exceptionnel ou compétent dans le Système d'évaluation des enseignants peuvent percevoir l'AVDI suite à la réalisation d'une épreuve de connaissances disciplinaires et pédagogiques. Le résultat peut être exceptionnel, compétent ou suffisant. Ce résultat, en combinaison avec le résultat de l'évaluation enseignante (exceptionnel ou compétent), déterminera un pourcentage d'augmentation salariale.

Comme indiqué auparavant, l'évaluation des enseignants est basée sur les domaines et critères proposés par le « Cadre du bon enseignement » (cf. Tableau 9). Il permet aux enseignants de connaître les compétences caractérisant les bonnes pratiques enseignantes sur lesquelles ils seront évalués. Ce cadre a aussi orienté la construction des instruments d'évaluation mis en œuvre dans cette évaluation (cf. Tableau 10).

Ces programmes basés sur des mécanismes de primes cherchent à compenser un salaire qui se trouve parmi les plus bas des pays de l'OCDE (OCDE, 2014). En effet, un enseignant du secondaire avec 15 ans d'expérience gagne 26195 USD par an tandis que la moyenne de l'OCDE est de 42861 USD ⁷⁷. Aux bas salaires s'ajoutent de mauvaises conditions de travail : les enseignants chiliens ont des horaires très chargés, ils peuvent enseigner jusqu'à 1103 heures par an alors que la moyenne de l'OCDE est de 1001 heures en maternelle, 782 heures en primaire et 694 heures dans le secondaire. De plus, le Chili possède un des ratio les plus élevés d'élèves par enseignant. Ainsi, dans les écoles secondaires il y a 23 élèves pour chaque membre du personnel enseignant, tandis que le ratio moyen de l'OCDE est de 13 pour 1. La taille des classes de l'éducation primaire est la deuxième plus élevée parmi les pays de l'OCDE (après la Chine) avec 29 élèves par classe⁷⁸.

3.3 Les politiques éducatives à l'école

Les sections précédentes montrent l'existence d'une forte relation entre les résultats obtenus dans les différentes évaluations et les propositions faites par le Ministère de l'Éducation pour combler les déficits qu'ils révèlent. Plusieurs programmes, projets de lois, lois, normes, etc. ont été construits afin d'améliorer la qualité de l'éducation chilienne sur divers aspects : les conditions de travail des enseignants, les pratiques d'enseignement, l'espace matériel des établissements, l'espace physique de la classe, etc. (cf. Tableau 6). Nous sommes donc face à une « culture pro-qualité » qui doit être suivie par une « deuxième vague réformatrice » visant une amélioration substantielle des apprentissages des élèves (Weinstein, Fuenzalida et Muñoz, 2010). Cette amélioration passe, d'après Weinstein, Fuenzalida et Muñoz (2010), par la transformation et l'amélioration des pratiques éducatives. Suivant cette idée, le MINEDUC a mis en place des programmes visant cet objectif.

⁷⁷ Voir annexe 5 pour accéder aux détails du graphique comparatif.

⁷⁸ Voir annexe 6 pour accéder aux détails du graphique comparatif.

3.3.1 La loi de « *Subvención Escolar Preferencial* »

La Loi de « *Subvención Escolar Preferencial*, SEP » (Loi de Subvention Scolaire Préférentielle) est destinée à « améliorer la qualité de l'éducation des établissements éducatifs subventionnés (...) » (Article 1°). Cette loi est appliquée aux élèves prioritaires, c'est-à-dire aux « élèves ayant une situation socio-économique familiale qui trouble leur processus éducatif » (Article 2°). En bref, son objectif général est de « compenser les inégalités sociales qui affectent les élèves les plus modestes, accordant un financement additionnel aux établissements qui les accueillent, s'engageant dans une stratégie d'amélioration de l'éducation⁷⁹ » (Weinstei, et al., 2010, p.162). Ainsi, cette loi modifie la loi de subvention précédente où les ressources étaient distribuées de manière homogène aux écoles avec des élèves ayant des réalités sociales et économiques fort diverses (Ibidem).

Cette loi incite les communautés éducatives des établissements scolaires à établir leurs propres plans pour améliorer les apprentissages des élèves et fortifier les processus d'enseignement. D'après Weinstein et al. (2010) la loi SEP est constituée de six piliers :

- (1) Les institutions scolaires bénéficiaires de cette subvention doivent accomplir un ensemble d'obligations en lien avec :
 - les élèves (non sélection des élèves, exonération de frais de scolarité pour les élèves vulnérables, etc.) ;
 - la gestion de l'établissement (élaboration d'un plan d'amélioration, accréditation des instances de participation des acteurs éducatifs, garantie de conditions pédagogiques minimales comme la planification curriculaire, etc.) ;
 - les familles et la communauté scolaire (information sur la convention SEP ; présentation au MINEDUC et à la communauté d'un compte rendu de l'utilisation des ressources SEP).
- (2) Les institutions scolaires doivent assurer une qualité minimale. Ce paramètre constitue une obligation de la part de l'institution et un droit exigible par les élèves et les familles. Si les établissements n'arrivent pas à obtenir la qualité attendue, ils sont sortis du système.
- (3) La responsabilité face à la qualité de l'éducation est exprimée à partir des objectifs éducatifs (quantifiables et publics) qui doivent être obtenus dans un délai établi. Les

⁷⁹ Traduit de l'espagnol par nos soins.

institutions peuvent faire appel à des technologies et à des méthodologies nouvelles pour arriver à ces objectifs.

- (4) Les institutions ayant des difficultés pour atteindre leurs objectifs bénéficient d'un suivi de la part du MINEDUC tandis que celles qui réussissent bénéficient de plus de liberté d'action et de flexibilité dans l'utilisation des ressources SEP.
- (5) Si les institutions faibles ne parviennent pas à progresser seules, une offre d'« Assistance Technique Éducative » (ATE) est proposée pour les soutenir. À ces offres peuvent répondre des personnes physiques (des experts en matière éducative) ou des institutions (des universités, fondations, entreprises, etc.).
- (6) Avec cette loi, le MINEDUC participe comme régulateur. Il doit (1) s'assurer que les institutions sont compétentes ; (2) suivre les actions des ATE ; (3) fournir un appui technique ; (4) s'assurer de la bonne gestion des ressources, etc.

En octobre 2011, a été promulguée la loi n°20.550 qui modifie la loi SEP à des degrés divers : (1) elle a augmenté la subvention préférentielle de 21% ; (2) elle a donné plus de souplesse à l'utilisation des ressources dans le « *Plan de Mejoramiento Educativo, PME* » (Plan Éducatif d'Amélioration) construit par chaque établissement. Ainsi, les ressources peuvent être utilisées pour le recrutement de nouveaux enseignants et assistants d'éducation, l'augmentation des salaires, l'embauche d'un service ATE, la formation du corps enseignant, etc.

Afin d'améliorer le travail des élèves en classe, plusieurs établissements ont opté pour le recrutement de « *Asistentes de aula o de clase* » (Assistants de l'éducation primaire) et les « *Asistentes/Técnicos en Párvulos* » (Assistants de l'éducation maternelle). Dans une enquête réalisée par la *Fundación Chile* (Fundación Chile, 2013), ces deux fonctions ont été classées comme les plus importantes par rapport à leur contribution aux objectifs des institutions, pour 31,5% et 16, 9% respectivement. Selon les enquêtés (différents acteurs des communautés éducatives: élèves, enseignants, parents d'élèves, etc.), les « *Asistentes de aula o de clase* » accomplissent des tâches telles que : les relations avec les parents d'élèves, le soutien à des activités scolaires (sauf les activités d'enseignement), la sécurité, l'administration des ressources matérielles et pédagogiques. De leur côté, les « *Asistentes/Técnicos en Párvulos* » se centrent sur les relations avec les parents d'élèves et sur la construction d'un bon climat scolaire. Les missions des assistants de l'éducation sont définis par les établissements.

3.3.2 Le Programme de Soutien Partagé (PAC)

Le « *Programa de Apoyo Compartido*, PAC » (Programme de Soutien Partagé) a été mis en place en 2011. Il témoigne de l'intérêt du MINEDUC pour soutenir les établissements publics ayant des difficultés. Il s'agit d'un support pédagogique et institutionnel pour améliorer les pratiques pédagogiques et l'organisation des écoles, entre autres. Dans ce sens, il constitue un complément au « Plan Éducatif d'Amélioration, PME » (Loi SEP) des établissements.

Le PAC organise le travail des membres des communautés éducatives autour de cinq axes⁸⁰. Ceux-ci ont été construits en relation directe avec le « Cadre du bon enseignement » (cf. Tableau. 9):

- La mise en place efficace du curriculum. La bonne mise en place du curriculum garantit que les élèves apprennent de manière opportune les éléments les plus importants du curriculum national. Dans cette mise en place l'enseignant doit considérer la diversité des élèves sous les angles culturel, social et ethnique ainsi que respecter leur style particulier d'apprentissage et leur niveau de performance. Cette diversité exige des enseignants : (1) la construction d'un climat de respect ; (2) la prise en compte du contexte et de la réalité des élèves dans le processus d'enseignement ; (3) la mise en place de stratégies d'enseignement variées afin de répondre aux besoins et intérêts de tous les élèves ; (4) l'identification des nécessités didactiques de chaque élève.
- La promotion d'un climat et d'une culture scolaire favorables aux apprentissages. Le PAC – avec l'approvisionnement des planifications de classes ainsi que des espaces-temps définis et des objectifs et activités clairs – cherche à renforcer un climat de classe centré sur les apprentissages. Le climat scolaire est un indicateur de la socialisation des élèves. Il constitue une condition importante pour l'appropriation des connaissances, des habiletés et des attitudes définies dans le curriculum national. En effet, le climat scolaire est lié en général à la construction d'un environnement adéquat pour l'enseignement et l'apprentissage. Dans le climat scolaire, il est possible de distinguer quatre éléments : (1) la qualité des relations et des interrelations entre tous les membres de la communauté éducative ; (2) l'existence d'activités planifiées dans les différents espaces de formation (classe, cours, bibliothèque, etc.) ; (3) un environnement accueillant et sûr ; (4) l'existence de normes et règles claires, consensuelles et connues par tous ; (5) l'existence d'espaces de participation.

⁸⁰ Information obtenu du « Mode d'emploi Stratégique du Plan de Soutien Partagé » (p.23-32). Annexe 7 CD-rom.

- Optimisation de l'usage du temps d'apprentissage. Une bonne planification – présentant une organisation cohérente de l'enseignement – permet de mieux préciser les activités de classe. La bonne gestion du temps doit : (1) prendre en compte une bonne organisation, y compris la planification et l'organisation du temps d'enseignement et d'apprentissage ; (2) réduire le temps consacré aux tâches administratives et faire appel à des routines en cas de situations difficiles ou d'autres situations qui le nécessitent ; (3) privilégier les activités qui ciblent des apprentissages et écarter les moins efficaces ; (4) identifier, en fonction des élèves, les apprentissages centraux, les concepts clés et la manière la plus adéquate de les traiter en classe ; (5) construire des activités prenant en compte autant les élèves forts que les élèves faibles.

- Suivre les apprentissages des élèves. Le suivi des apprentissages des élèves permet à l'école d'améliorer la qualité du processus d'enseignement-apprentissage. Le PAC fournit aux établissements différents instruments d'évaluation afin de mesurer les apprentissages des élèves dans une période de temps spécifique : une épreuve diagnostique (au début de l'année scolaire) ; des « épreuves de fin de période » (à la fin de chaque période PAC, c'est-à-dire après la mise en place d'un certain nombre de séances de la planification proposée par le PAC) et une épreuve finale (à la fin de l'année scolaire). Une plateforme Internet est à disposition pour rentrer les résultats de ces évaluations et accéder ensuite à une analyse détaillée des résultats des élèves.

- Promouvoir le développement professionnel des enseignants. Le développement professionnels des enseignants est compris ici comme l'effort de l'institution scolaire et des enseignants pour promouvoir et améliorer leurs performances à travers l'actualisation de leurs connaissances et d'une réflexion pédagogique individuelle et collective constante. Le développement professionnel des enseignants a pour objectif de fortifier et actualiser les pratiques pédagogiques des enseignants. Dans ce sens, la formation continue doit se centrer sur les besoins de chacun d'eux.

Le PAC fournit aux écoles différents ressources – en lien avec les cinq points décrits précédemment – pour améliorer les pratiques d'enseignements en classe :

- Un programme annuel. Ce programme synthétise l'organisation de l'année scolaire en six périodes constituées de 12 à 21 séances. Chaque période est constituée d' apprentissages

attendus de la part des élèves validés par une évaluation ou une « épreuve de fin de période »⁸¹.

- Des guides didactiques pour chaque période. Ils présentent d'une part l'organisation de la période de manière plus spécifique en relation avec le programme annuel, d'autre part les planifications par classe. En ce qui concerne l'organisation de la période, ce guide présente les apprentissages spécifiques à la période ainsi que les objectifs d'apprentissage, les indicateurs de ces apprentissages et le lien avec d'autres ressources proposées par le MINEDUC⁸². Concernant la planification des séances, le PAC indique les objectifs pour chaque séance et organise ces dernières en trois temps : début, développement et clôture. Chacun de ces temps de la classe présente une durée spécifique ainsi que des activités (en groupes ou individuelles), des types de questions spécifiques, etc. pour atteindre les objectifs proposés. De plus, le PAC propose des devoirs à réaliser à la maison⁸³.

- Des cahiers de travail pour les élèves. Ces cahiers proposent de activités diverses pour atteindre les apprentissages attendues⁸⁴.

Les écoles qui participent au PAC doivent constituer un « *Equipo de Liderazgo del Establecimiento, ELE* » (Équipe de leadership) afin de guider les réunions techniques proposées par le PAC. Pour aider ces équipes à développer la réflexion pédagogique chez les enseignants, le PAC fournit des guides thématiques autour de l'analyse des planifications et des évaluations scolaires ainsi que des stratégies pour soutenir l'apprentissage des élèves⁸⁵. Les membres du ELE doivent réaliser des observations de classes (10 minutes une fois par jour), suivant une grille d'observation constituée de critères construits en lien avec les cinq points décrit précédemment⁸⁶.

Le PAC fournit également des conseils systématiques de la part d'une équipe de « *Asesores técnico Pedagógicos del Ministerio, ATP* » (Conseil Technique Pédagogique) qui visite les établissements tous les mois.

81 Voir Annexe 7 pour un exemple de programme annuel proposé par le PAC.

82 Voir Annexe 8 pour un exemple d'organisation de période PAC.

83 Voir Annexe 9 pour un exemple de séance proposé par le PAC.

84 Voir Annexe 10 pour un exemple d'activité PAC pour les élèves en lien avec la planification de séance présentée dans l'annexe 9.

85 Par exemple la « Guide N°2. Stratégies pour soutenir l'apprentissage des élèves » propose aux enseignants de faire réfléchir les élèves sur la manière dont ils communiquent la réponse à un problème. Annexe 8 CD-rom.

86 Voir annexe 9 CD-rom « Grille d'observation des pratiques ».

3.3.3 Les espaces éducatifs dans les politiques éducatives

Les différentes réformes éducatives chiliennes ont accordé une place importante à l'infrastructure des écoles, aux ressources matérielles mises à dispositions des élèves, à la bonne utilisation des espaces scolaires, etc. Dans ce sens, il n'est pas étonnant que l'un des descripteurs du critère B.4 du « Cadre du bon enseignement » (B. Création d'un climat adéquat pour l'enseignement / 4. L'enseignant établit un climat organisé de travail et dispose des espaces et de ressources en fonction des apprentissages. cf. Tableau 9) soit le suivant :

Descripteur B.4.2. Structure de l'espace de manière flexible et cohérente avec les activités d'apprentissage. Explication : l'organisation des pupitres dans la classe est en accord avec l'activité proposée. Il existe une cohérence entre les propositions pédagogiques et l'utilisation de l'espace. L'enseignant utilise de manière pertinente l'entourage naturel, social et culturel de l'école comme ressource d'apprentissage (Cadre du bon enseignement, p.26)⁸⁷.

Dans le PAC, promouvoir un climat et une culture scolaire favorables aux apprentissages passe aussi par l'organisation de l'espace physique. D'après ce programme, les élèves ont besoin de classes bien organisées, ce qui ne veut pas dire « rigides ». Les enseignants doivent être capables d'organiser la classe tout en favorisant la créativité, la participation et la spontanéité de leurs élèves. De plus, une bonne organisation de l'espace permet de se centrer sur l'enseignement et l'apprentissage. Organiser l'espace consiste à élaborer ou modifier des structures physiques et des routines. Les enseignants doivent sensibiliser les élèves à ces structures et routines mettant à leur service l'espace et les matériels. Les indications du PAC insistent sur le fait qu'il est de la responsabilité des enseignants d'organiser les pupitres et l'espace pour atteindre les objectifs d'enseignement⁸⁸.

Selon le PAC une salle bien organisée (1) s'adapte aux caractéristiques et aux besoins des élèves, (2) s'adapte aux stratégies et activités mises en place par l'enseignant; (3) encourage les interactions enseignant-élèves et élève(s)-élève(s).

En 2001, un texte du MINEDUC en partenariat avec l'UNESCO témoigne de l'importance des espaces éducatifs au niveau des politiques éducatives. Il montre que l'espace scolaire n'est pas simplement un lieu où se réunissent des enseignants et des élèves, mais qu'il constitue aussi un espace dans lequel le mobilier scolaire devient un matériel didactique, notamment pour des pédagogies plus actives et dynamiques (MINEDUC, 2001).

⁸⁷ Annexe 6 CD-rom « Cadre du bon enseignement », p. 26.

⁸⁸ Annexe 7 CD-rom « Mode d'emploi Stratégique du Plan de Soutien Partagé », sous-titre « organisation de l'espace physique », p.25.

Les programmes d'étude ainsi que les planifications PAC favorisent les moments de dialogue sous la forme de débats et de travaux de groupes. Dans ce sens, l'espace de la classe ainsi que les objets le constituant (le mobilier, les affiches, le tableau noir, etc.) doivent répondre à ces objectifs. La Figure 6a⁸⁹) montre par exemple les différentes formes de conception et d'organisation du laboratoire selon le « type de pédagogie » suivie. Deux modalités principales d'organisation sont identifiées. La première propose des activités d'illustration de la part de l'enseignant (les deux premiers schémas) et des activités en petits groupes. Dans la deuxième, des petits groupes de travail sont constitués et l'enseignant se déplace et se sert de différents objets (tableau noir mobile, entre autres) pour donner des explications et répondre à des questions. La Figure 6b illustre aussi l'importance de l'espace et des objets dans la classe, et plus particulièrement de l'organisation de la salle informatique. Ici, les élèves ont besoin, selon les recommandations du MINEDUC, d'espaces leur permettant de pratiquer, de revenir aux contenus disciplinaires et d'accéder à des exemples.

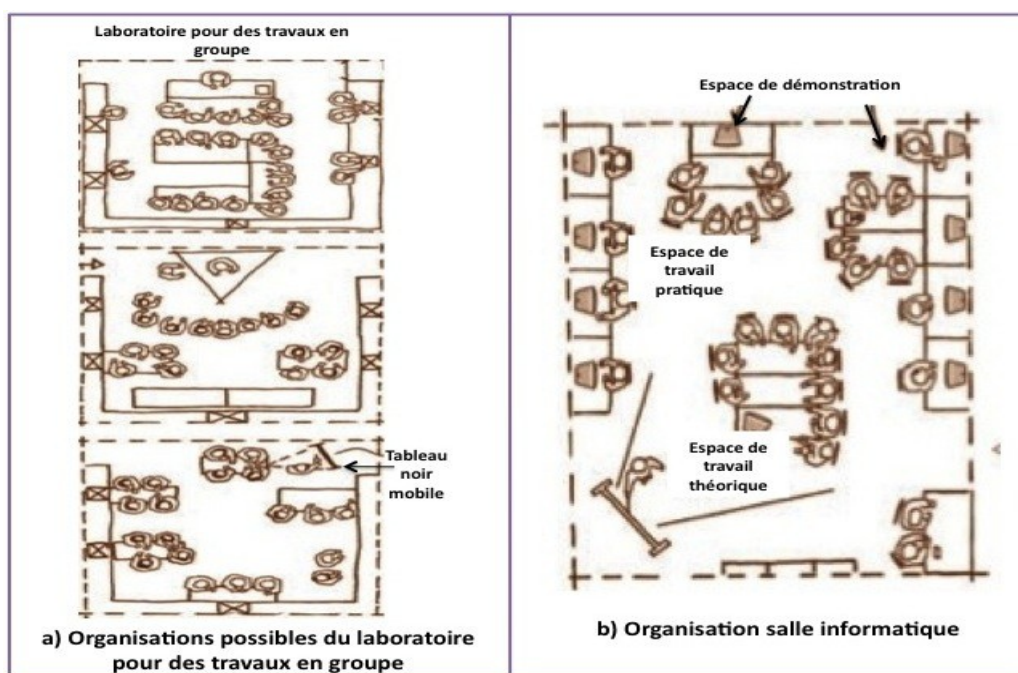


Figure 6. Proposition d'organisation du laboratoire (a) et de la salle informatique (b) (MINEDUC, 2001, p.29-301).

Influencé par des travaux en anthropologie de l'espace, le MINEDUC fait aussi des propositions concernant par exemple le placement des pupitres lors du travail en groupes. Par exemple, dans le travail en groupe il est souhaitable de placer les groupes de manières alternée (Figure 7a) au lieu de former des carrés (Figure 7b). La première configuration laisse des espaces

⁸⁹ Voir annexe 10 CD-rom « Guide de recommandations ».

libres pour la circulation tandis que la deuxième rend les déplacements difficiles (MINEDUC, 2001).

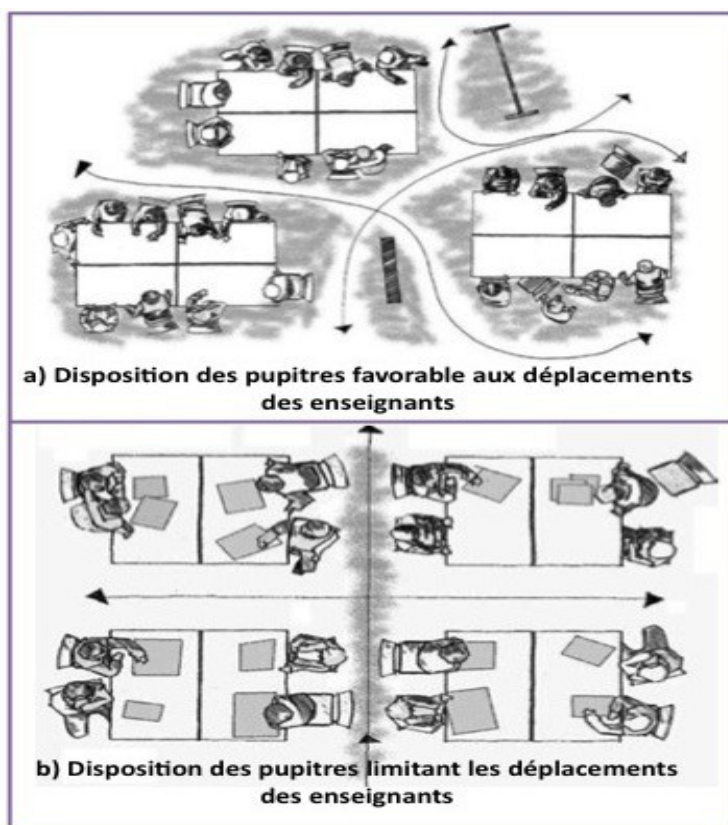


Figure 7. Proposition de dispositions des pupitres en vue de faciliter les déplacements des enseignants.

Synthèse du chapitre

Au Chili, après le coup d'État de 1973 la « Junta Militar » a mis en marche un processus de réformes éducatives qui ont perduré jusqu'à nos jours. Les lois promulguées à cette époque ont été influencées par un modèle néolibéral qui a eu des conséquences telles que : la constitution d'un État qui subventionne, la mise en place d'une dynamique du « libre marché », l'introduction d'évaluations standardisées, le changement dans la régulation de la profession enseignante et la formation initiale, entre autres.

Le retour à la démocratie en 1990 n'a pas été marqué par un grand changement au niveau de l'organisation du système éducatif : les gouvernements ont maintenu la municipalisation et le système de financement de l'éducation. Actuellement, ce système est au coeur du débat. En 2006 et 2011, des mouvements des étudiants du secondaire et du supérieur ont fait état d'un mécontentement social produit par un système générateur d'inégalités. Ces mouvements portaient des revendications claires : modifier le système éducatif chilien depuis ses bases afin de constituer une éducation « gratuite, démocratique et de qualité pour tous ». Cette demande a été entendue, en effet le 28 janvier 2015 a été promulguée une loi modifiant le système éducatif chilien actuel.

Suivant un modèle néolibéral, le Ministère de l'Éducation (MINEDUC) adopte des critères de gestion fondés sur une culture de l'évaluation. En effet, le MINEDUC a mis en œuvre plusieurs évaluations pour mesurer la qualité de l'éducation. Certaines d'entre-elles se centrent sur les apprentissages des élèves (Système de Mesure de la Qualité de l'Éducation, SIMCE), d'autres sur les performances des établissements éducatifs (Système National d'Évaluation de Performances, SNED), d'autres sur les performances des enseignants (Système d'Évaluation des enseignants). Les résultats de ces évaluations ont un impact sur les salaires des enseignants, selon le modèle typique de professionnalisation du « nouveau management public ».

Pour combler les lacunes que révèlent les résultats des évaluations, le MINEDUC a lancé plusieurs actions. Une des plus importantes a été l'augmentation de la subvention donnée aux établissements possédant le public le plus défavorisé. Après certaines modifications apportées à la loi de subvention, les établissements ont plus de liberté dans l'utilisation de ces ressources. Ils peuvent embaucher, par

exemple, des assistantes d'éducation pour soutenir le travail des enseignants en classe.

Le MINEDUC a aussi lancé le Programme de Soutien Partagé (PAC) qui vise principalement à améliorer les pratiques d'enseignement. Ce programme organise le travail de la communauté éducative autour de cinq axes : la mise en place efficace du curriculum, la construction d'un climat et d'une culture scolaire favorables aux apprentissages, la bonne gestion du temps d'apprentissage, le suivi des apprentissages des élèves et l'encouragement du développement des enseignants.

CHAPITRE 4

L'activité humaine et la construction de la culture d'action : un cadre sémiologique pour l'analyse

Ce chapitre est consacré à la description du cadre épistémologique et théorique dans lequel s'inscrit cette thèse : le programme de recherche du cours d'action. Il est composé des sections et sous-sections suivantes :

Section	Sous-section
4.1 <i>Choix épistémologiques relatifs à l'activité humaine</i>	4.1.1 L'énaction et la conscience préreflexive : vivre engagé dans le monde
	4.1.2 L'inscription corporelle de l'activité humaine : corps et corporéité
	4.1.3 L'inscription culturelle de l'activité humaine : corps et culture
	4.1.4 Activité humaine et construction de sens : le processus d'appropriation
4.2 <i>Objets théoriques de l'étude de l'activité individuelle-sociale</i>	4.2.1 L'objet théorique cours d'expérience
	4.2.2 L'objet théorique cours d'action
	4.2.3 L'objet théorique cours d'in-formation
4.3 <i>Un cadre sémiologique pour l'analyse de l'activité</i>	4.3.1 Du signe triadique de Peirce au signe hexadique
	4.3.2 Les composantes du signe hexadique
	4.3.3 Dynamique des composantes du signe hexadique
4.4 <i>Sous-catégories des composantes du signe hexadique</i>	4.4.1 Les sous-catégories des composantes du signe hexadique et le « symbolique »
	4.4.2 Les sous-catégories du Représentamen
	4.4.3 Les sous-catégories de l'Unité du cours d'expérience
	4.4.4 Les sous-catégories de l'Interprétant

Introduction

Dans cette thèse, la culture d'action des enseignants est analysée à partir du programme de recherche empirique (en anthropologie éactive) et technologique (en ingénierie des situations) du « cours d'action » (Theureau, 2004, 2006, 2009). Les versants empirique et technologique sont fortement imbriqués : ils permettent de décrire et de comprendre avec finesse les activités humaines (programme de recherche empirique) pour concevoir des dispositifs de formations (programme de recherche technologique) cohérents avec ces activités (Durand, 2008 ; Leblanc et al., 2008).

Cette thèse s'inscrit principalement dans le programme de recherche empirique, sans négliger pour autant la relation organique avec la technique. Ainsi, nos analyses envisagent la conception d'espaces de formation⁹⁰.

4.1 Choix épistémologiques relatifs à l'activité humaine

Les recherches inscrites dans le courant du cours d'action, se fondent sur un engagement ontologique – les croyances concernant « la nature des choses humaines » – et sur des postulats portant sur l'activité humaine qui orientent les choix théoriques et méthodologiques (Theureau, 2006). Cet engagement est basé sur les postulats qui constituent le noyau dur du programme empirique du cours d'action : l'éaction et la conscience préreflexive. Ils orientent les choix épistémologiques et théoriques concernant la place du corps et de la culture dans l'activité.

4.1.1 *L'éaction et la conscience préreflexive : vivre engagé dans le monde*

Les caractéristiques générales des postulats de l'éaction et de la conscience préreflexive ont été développées dans le Chapitre 2. Le postulat de l'éaction décrit un couplage dans lequel l'acteur prend de l'environnement ce qui est significatif pour lui. Ce couplage acteur-environnement se « transforme en permanence et certaines de ces transformations ont un caractère pérenne, au sens où elles correspondent à la reproduction de comportements par l'acteur » (Durand, 2008, p.100) . Bien qu'on puisse étudier ce couplage dans une situation de laboratoire, le rôle que jouent les dimensions historique et culturelle dans le postulat de l'éaction conduit à privilégier particulièrement l'étude des interactions des acteurs dans des situations dites « naturelles » (Theureau, 2004).

⁹⁰ Nous reviendrons dans le Chapitre 10.

La transposition du paradigme de l'énaction ainsi que les notions d'autopoïèse et d'organisme opérationnellement clos qui l'accompagnent (cf. sous-section 2.2.3), a des conséquences épistémologiques sur la façon dont l'activité humaine est comprise. Nous les résumons comme suit :

- L'analyse de l'activité humaine doit respecter l'autonomie des acteurs.
- Un système autonome est un système auquel arrivent des événements (surprises) et qui en provoque (création).
- La relation acteur-environnement est comprise comme un couplage asymétrique dans lequel l'acteur prend de l'environnement ce qui est pertinent pour son activité.
- Ce couplage définit la Situation⁹¹. Ceci donne la formule suivante :

$$\text{Couplage acteur-environnement} = \text{Situation}^{92}$$

La notion de situation utilisée dans le programme empirique du cours d'action est celle proposée par Sartre (Theureau, 2006). Chez Sartre, la situation consiste en une inscription dans le monde spatio-temporel, *hic et nunc* : « être-en-situation dans le monde ».

- Les éléments pris en compte dans la Situation et qui font émerger un *monde-propre* – une marge de manœuvre potentielle ou possible – sont significatifs pour l'acteur.
- La cognition ou activité cognitive correspond à la « création et/ou la manifestation d'un savoir quel qu'il soit » (Theureau, 2009, p.542).
- Les propriétés de la cognition, celle-ci n'étant ni monadique ni solipsiste, « émergent au fur et à mesure et par les interactions écologiques du sujet avec son environnement » (Andrieu, 2007, p.5).

Le deuxième postulat du noyau dur du programme de recherche du cours d'action, celui de conscience préreflexive, permet de saisir les significations que l'acteur mobilise dans la construction de son *monde-propre*, c'est-à-dire dans le monde effectivement vécu. Dans cette dynamique l'acteur interprète constamment son environnement. : il « énonce » ou fait émerger des significations « sur le fond d'un arrière plan de compréhension » (Varela et al., 1993, p.210). Cette compréhension est un événement qui se produit dans un contexte où le monde de chaque acteur « se dresse sur le fond d'une série continue d'événements signifiants reliés entre eux » (Johnson,

91 Dans la mesure où la notion de Situation implique un couplage, dans cette thèse ces deux notions seront utilisées en tant que synonymes. Nous écrirons Situation avec une majuscule pour différencier cette notion du mot situation au sens large.

92 Cette dynamique remet en cause l'expression « acteur-situation » utilisée dans certaines recherches inscrites dans le programme empirique du cours d'action.

1987, cité par Varela et al., 1993, p.210). Dans ces termes, la connaissance est le produit d'une interprétation constante qui surgit de nos capacités de compréhension. Cette conception de la conscience préreflexive a des conséquences méthodologiques (Nous y reviendrons dans le Chapitre 5).

En résumé, la conscience préreflexive (ou expérience) : (1) accompagne à tout moment l'activité humaine ; (2) constitue un effet de surface du couplage acteur-environnement (y compris social), c'est-à-dire est une propriété émergente en Situation ; (3) implique une histoire de l'activité de l'acteur donnant lieu à expérience.

Ces deux postulats, constituant l'engagement ontologique du programme empirique du cours d'action, permettent de concevoir l'activité humaine comme (Theureau, 2004, 2006) :

- Autonome : l'acteur retient de l'environnement ce qui est pertinent pour lui.
- Cognitive : l'acteur manifeste, valide et construit des connaissances et des modes d'action.
- Incarnée : l'acteur est une unité de la pensée et de l'action.
- Située dynamiquement : l'acteur fait constamment appel aux ressources individuelles et/ou collectivement partagées à divers degrés.
- Indissolublement individuelle et collective : les épisodes individuels sont inséparables des épisodes collectifs.
- Cultivée : inséparable d'une situation culturelle.
- Vécue : plus précisément donnant lieu à expérience pour l'acteur.

4.1.2 L'inscription corporelle de l'activité humaine : corps et corporéité

Les capacités de compréhension mises en place dans le processus de connaissance sont inscrites dans les structures de notre corporéité (Varela et al., 1993). La notion de corporéité « englobe à la fois le corps en tant que structure vécue, expérientielle, et le corps en tant que contexte ou milieu des mécanismes cognitifs » (Ibidem, p.318). L'expérience est comprise ici comme « la connaissance familière que nous avons de notre esprit et de notre action, à savoir, le témoignage vécu et de première main (...) c'est toujours ce dont un sujet singulier fait l'épreuve à un instant donnée et en un lieu précis » (Depraz, Varela et Vermersch, 2011, p.15). Cette définition met l'accent sur la modalité immédiate et incarnée de l'expérience et non pas sur les contenus de celle-ci.

Considérant l'importance du corps dans l'expérience, Varela, Thompson et Rosch (1993) reprennent les travaux de Merleau-Ponty (1945). Inscrite dans le courant phénoménologique, la

conception du corps développée par cet auteur est cohérente avec le paradigme de l'énaction, donc avec le programme de recherche du cours d'action. Chez Merleau-Ponty (1945), le corps est une structure à la fois physique et vécue, extérieure et intérieure, biologique et phénoménologique. Ces aspects du corps ne sont pas opposés, en effet les acteurs circulent sans cesse entre eux (Varela et al., 1993). De plus, ce corps est l'instrument de la compréhension humaine ainsi que le moyen d'avoir un monde.

Merleau-Ponty (1945) se centre sur la dimension corporelle immédiate de l'expérience car le corps habite l'espace et le temps, l'ici et maintenant. Dans leurs activités quotidiennes⁹³, les acteurs sont constamment engagés dans la Situation, ils se trouvent dans un « vivre-engagé-dans-le-monde » permanent (Fink, 1974). Cette expression permet de faire l'hypothèse selon laquelle l'homme « est au monde » et c'est dans le monde qu'il se connaît. Ainsi, la cognition émerge, selon Merleau-Ponty (1945), de l'arrière-plan d'un monde étendu au-delà de nous, mais qui ne peut pas être appréhendé hors de notre corporéité.

Dans la relation corps-environnement se constitue un espace subjectif de manœuvre où se distinguent et se situent des corps-sujets (les acteurs) et des corps-objets⁹⁴ (les objets techniques)⁹⁵. Cette espace subjectif ou corporel – celui de la perception – est différent de l'espace objectif – celui constitué des corps en tant que choses matérielles et quantifiables – : il est « qualitatif » dans le sens où il est déterminé par « l'atmosphère psychologique ou sociale où s'effectue la perception » (Vetö, 2008, p.411). Ici, la perception n'est pas un événement de tout corps, mais du *corps-propre* ou corps vécu. En bref, dans la relation corps et monde, l'espace sera dès lors le « milieu général » de leur « coexistence » (Breur, 1998).

4.1.3 L'inscription culturelle de l'activité humaine : corps et culture

Considérant le caractère subjectif de l'espace, nous pouvons dire avec Merleau-Ponty que cet espace est aussi un espace anthropologique⁹⁶. Suivant cet auteur, Le Blanc (2004), différencie « le monde » issu de la perception humaine et « le milieu » issu de la perception animale, ce qui permet

93 Le quotidien, du latin *quotidie*, - « ce qui arrive tous les jours » - est compris ici comme « tout ce qui, dans notre entourage nous est immédiatement accessible, compréhensible et familier en vertu de sa présence régulière. Cette portion de l'espace dans laquelle nous nous sentons en terrain connu peut être plus ou moins grande, plus ou moins solide, aller du « chez soi » au pays natal tout entier, mais elle se présente toujours avec les traits d'une affinité intime » (Bégout, 2010, p.40).

94 Dans nos analyses nous reprenons la différence faite par Merleau-Ponty (1945) entre le corps-sujet (pour les acteurs) et le corps-objet (les objets matériels qui constituent l'espace).

95 Nous y reviendrons dans la sous-section 4.4.1.

96 Dans sa « Phénoménologie de la perception » Merleau-Ponty(1945) nomme différents espaces anthropologiques : l'espace du rêve, l'espace mythique, l'espace schizophrénique, la spatialité subjective de l'art et de la danse, parmi d'autres.

de distinguer une anthropologie du corps humain (*corps-propre*) d'une anthropologie biologique. Cette différentiation se rapproche des idées de Cassirer (1972a) pour qui existe un écart entre la nature et les formes culturelles qui découlent de l'activité humaine où le symbolique devient le lieu d'émergence de l'homme et de la culture. Analyser donc la perception comme révélant d'un *corps-propre* « réfère le corps non à la nature vivante mais à la culture vécue indicatrice d'une histoire humaine affranchie de l'histoire naturelle » (Le Blanc, 2004, p.7).

En outre, l'expérience au monde du *corps-propre*, autrement dit l'émergence d'un espace anthropologique, dévoile les significations de la conscience. Elle a une relation directe avec la notion d'intentionnalité qui correspond à la propriété de la conscience à partir de laquelle « toute conscience est conscience de quelque chose » (Husserl, 1994). L'intentionnalité, en relation avec la perception⁹⁷, n'est pas comprise comme « faire quelque chose volontairement » mais comme orientation de la conscience : la cognition ne correspond pas à une connaissance rationnelle ou objective, mais à une forme d'engagement dans le monde dans lequel « la conscience et le monde sont donnés d'un même coup » (Sartre, 1985, p.110). En quelques mots, la conscience est « un réseau d'intentions significatives, tantôt claires pour elles-mêmes, tantôt au contraire vécues plutôt que connues » (Merleau-Ponty, 1977, p.187). Une notion synthétique de la culture qui se centre sur les réseaux de significations – la notion de culture d'action – fait donc écho à cette conception de la conscience.

La relation corps-conscience proposée par Merleau-Ponty (1945) a des conséquences épistémologiques importantes sur la conception de l'activité humaine, à savoir (1) l'homme se connaît dans sa relation avec le monde, dans la Situation ; (2) la conscience est « l'être à la chose par intermédiaire du corps » (Op. cit., p.161), autrement dit, être une conscience c'est être une expérience, un événement vécu ; (3) le corps est la structure personnelle de l'expérience du monde, ainsi « notre corps est un concept situationnel » (Patocka, 1968, cité par Andrieu, 2007) et (4) la cognition est comprise comme une compréhension incarnée (Varela et al., 1993).

Comme cela a été dit, la connaissance relève d'un monde indissociable du corps, mais aussi du langage et de l'histoire culturelle. Ceci fait état d'une cognition (ou connaissance) conçue comme l'émergence d'un processus d'interprétation du monde à travers les capacités de compréhension inscrites corporellement et culturellement. Ces capacités sont enracinées dans notre corporéité et elles sont vécues et expérimentées dans un domaine d'action consensuel et d'histoire culturelle. Dire que l'activité est inscrite culturellement, c'est donc insister aussi sur le fait qu'elle

⁹⁷ Suivant Gibson (1979), la perception est comprise dans le programme empirique du cours d'action comme « un acte, pas une réponse, un acte d'attention, pas une impression soudaine, une réalisation, pas un réflexe » (Gibson, 1979, cité par Theureau, 2004, p. 201).

est porteuse de l'histoire des couplages structurels passés construits dans l'activité individuelle-sociale et/ou collective.

Les capacités de compréhension inscrites corporellement et culturellement permettent de donner du sens à notre monde : « elles sont les structures par lesquelles nous existons sur le mode de “posséder un monde” » (Varela et al., 1993, p.211).

4.1.4 Activité humaine et construction de sens : le processus d'appropriation

Le couplage acteur-environnement fait émerger un *monde-propre* et une *culture-propre* inscrits dans un *corps-propre*. D'après Theureau (à paraître, 2001) la notion d'appropriation rend compte de la construction de ces trois dimensions propres à l'acteur. En effet, cette notion permet de s'intéresser d'une part, aux niveaux corporel, psychique, cognitif, social et culturel de l'activité, d'autre part aux transformations individuelles et collectives (processus d'apprentissage et/ou développement) (Zouinar, Haradji, Salembier, Poizat, 2011).

Theureau (2011) distingue trois *pôles* d'appropriation : appropriation 1 ou « appropriation », appropriation 2 ou « incorporation » et appropriation 3 ou « in-culturation » (Tableau 11).

	APPROPRIATION 1 « appropriation »	APPROPRIATION 2 « incorporation »	APPROPRIATION 3 « in-culturation ⁹⁸ »
Description	Intégration d'éléments de l'environnement au <i>monde-propre</i> des acteurs, car pertinents pour la Situation à ce moment là	Intégration partielle ou totale d'un objet, outil ou dispositif du <i>monde-propre</i> au <i>corps-propre</i> , accompagnée (toujours) d'une individuation de son usage et (éventuellement) de transformations plus ou moins importantes de cet objet, de cet outil ou de ce dispositif lui-même	Intégration partielle ou totale d'un objet, outil ou dispositif à la <i>culture-propre</i>
Mots-clés	<i>Monde-propre</i> : ensemble des ancrages possibles de perturbations de l'acteur. Ces perturbations, lorsqu'elles donnent lieu à conscience préreflexive ou expérience sont significatives pour l'acteur qui les perçoit et lui permettent de trancher entre des anticipations alternatives	<i>Corps-propre</i> : système des actions « naturelles » (c'est-à-dire ne nécessitant pas d'attention ou d'élaboration nouvelles) possibles de l'acteur	<i>Culture propre</i> : l'ensemble plus ou moins organisé de systèmes de savoirs

Tableau 11. Description des pôles : appropriation, incorporation et in-culturation (Adapté d'après Veyrunes, Imbert et San Martin, 2014).

D'après Theureau (2011), définir ces notions en tant que « pôles » évite de les disjoindre. De plus, cette notion permet de se focaliser soit sur la dynamique de la Situation (appropriation), soit sur la relation de l'acteur avec les corps-objets de l'environnement (incorporation), soit sur la construction de savoirs (in-culturation). Ces pôles ne sont pas exclusifs mais inclusifs : ainsi parler d'incorporation implique l'émergence d'une Situation (*monde-propre*) et la mobilisation des savoirs de l'acteur parmi lesquels ceux issus de la *culture-propre* (Poizat (2014)). De plus, certains des savoirs-propres constituant cette culture constituent aussi la culture d'action des acteurs.

Ces pôles sont fortement imbriqués : l'intégration à la *culture-propre* implique une certaine intégration des éléments de l'environnement au *corps-propre* et au *monde-propre*, l'intégration au corps implique une sorte de passage des éléments du *monde-propre* au *corps-propre*. Pourtant, ce glissement du *monde-propre* au *corps-propre* ne revêt pas un caractère stable (Ibidem). Par exemple, chez un joueur de tennis expert, la raquette fera partie de son *corps-propre* lorsqu'il sera engagé dans le jeu, cependant pendant les interruptions, la raquette posée à côté de lui passera dans son *monde-propre*.

⁹⁸ Le préfixe « in » envoie ici au latin *informare*, former de l'intérieur. Dans ce sens, la *culture-propre* est la culture formée par l'acteur.

Dans l'activité, les objets – appelés ici objets techniques suivants les travaux de Simondon (1989) – sont incorporés progressivement au *corps- propre* (Merleau-Ponty, 1945). Pour Simondon (1989), les objets techniques ont un mode d'existence dans lequel le processus d'individuation (cf. sous-section 2.3.3, Chapitre 2) fait passer un objet d'un état abstrait (invention) à un état plus au moins « concret ». Ainsi, l'objet technique, par opposition à l'objet naturel qui est concret dès sa genèse, tend vers la concrétisation⁹⁹ (Simondon, 1989 ; Steiner, 2010), c'est-à-dire vers une cohérence entièrement unifiée. Le mode d'existence sera donc l'évolution de l'abstrait vers le concret : « la concrétisation de l'objet technique, c'est son devenir-individu, c'est-à-dire son organisation comme devenir-indivisible » (Stiegler, 1998, p.244).

L'individu technique n'est pas la médiation entre les utilisateurs et le milieu associé. Cette idée modifie notre compréhension générale de la notion de relation en proposant une conception selon laquelle « un objet technique n'existe jamais donc pour lui-même ; il est doublement relationnel pourrait-on dire : relation à son passé (dans sa genèse de concrétisation), relation à son milieu » (Simondon, 1989, p.14). C'est dans ce couplage qui se produit l'appropriation de l'objet technique de la part des acteurs (appropriation 1) jusqu'à son incorporation (appropriation 2). Cette incorporation renforce l'idée d'une technique comme anthropologiquement constitutive/constituante (Steiner, 2010).

D'après (Steiner (2010), les objet techniques sont peu à peu intégrés par le corps et/ou l'environnement de l'usager. Prenons l'exemple de l'aveugle et de sa canne développé par Merleau-Ponty (1945) : l'aveugle construit son monde propre en « touchant » et « voyant » l'environnement avec sa canne. Lorsqu'il se familiarise avec cet objet technique, celui-ci commence à être incorporé dans son *corps- propre*.

Plus l'objet est incorporé, plus il échappe à la conscience préréflexive ou expérience qui accompagne tout couplage acteur-environnement (Poizat, 2014 ; Theureau, 2011). Nous expliquons ce glissement à partir de la relation intention/attention proposée par Varela et ses collègues (1993). Selon cette proposition, l'intention dirige la conscience vers de zones générales, tandis que l'attention la déplace vers de traits spécifiques. Ces auteurs exemplifient cette situation à partir de l'apprentissage de la flûte :

⁹⁹ Chez Simondon la notion de concrétisation permet différencier l'individuation des objets techniques de celle de sujets.

(...) on se voit montrer les positions de base des doigts, peut-être directement ou sous la forme d'un tableau de doigtés. Au départ, la relation entre l'intention mentale et l'acte corporel est très peu développée : mentalement, on « sait » quoi faire, mais on est physiquement incapable de le faire. À mesure que l'on pratique, la connexion entre l'intention et l'acte devient plus étroite, jusqu'à ce que, par la suite, le sentiment d'un écart entre eux disparaisse presque entièrement. On atteint ainsi un certain état qui, phénoménologiquement, donne l'impression de n'être ni purement mental, ni purement physique ; il s'agit plutôt d'un type spécifique d'unité corps-esprit (Op. cit., p.61)

4.2 Objets théoriques de l'étude de l'activité individuelle-sociale

Un objet théorique est un domaine de phénomènes (Theureau, 2004). Il « circonscrit l'ensemble des questions qu'une théorie scientifique se propose d'aborder » (Ibidem, p.41). De plus, il permet de poser des questions nouvelles et/ou de renouveler la façon de poser des questions anciennes. Ces objets théoriques permettent la réalisation d'une description/explication (Varela, 1989), en respectant le caractère asymétrique des interactions (Theureau, 2006). Cette description/explication, qui donne un primat au point de vue des acteurs, est analysé à partir du cadre sémiologique proposé par Theureau (2004, 2006, 2009) (Nous y reviendrons dans la section suivante).

Comme toute activité humaine, l'activité des enseignants est un objet complexe qui ne peut être étudié scientifiquement qu'indirectement et partiellement, c'est-à-dire grâce à des objets théoriques qui en délimitent certaines dimensions. En fonction des caractéristiques de notre objet d'étude, formulées à l'issue des Chapitres 1 et 2, nous adoptons les objets théoriques « cours d'expérience », « cours d'action » et « cours d'in-formation » proposés par le programme empirique du cours d'action et considérés comme pertinents pour accéder à la culture-propre des enseignants et aux éléments de la culture d'action qui la constituent.

4.2.1 L'objet théorique cours d'expérience

L'objet théorique « cours d'expérience » constitue l'ensemble des éléments de la Situation pertinents pour l'acteur et exprimables par le corps et le langage. Theureau (2006) définit cet objet théorique comme « la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience préréflexive de l'acteur, ou encore l'histoire de ce

“montrable, racontable et commentable” qui accompagne son activité à chaque instant » (Op. cit., p.48). En d’autres termes, il porte sur l’organisation intrinsèque de l’activité donnant lieu à expérience. Cette organisation intrinsèque de l’expérience humaine est constituée par les actions ou communications manifestes, considérées comme significatives pour le(s) acteur(s). Ces significations sont accompagnées par des interprétations et des sentiments, mais également par des jugements perceptifs et mnémoniques. De plus, l’activité telle qu’elle ressort de l’expérience de l’acteur « constitue un certain niveau de processus matériel (physiologique et physique) qui donne lieu à cette construction de sens » (Op. cit., p.49).

D’après Theureau (2004, 2006) si la conscience préréflexive est comprise comme la construction de sens, le cours d’expérience peut être décrit sous la forme d’unités de signification enchâssées entres elles (Figure 8). Ces unités de signification sont identifiées à partir d’une analyse sémiologique (Nous y reviendrons dans les sections 4.3 et 4.4).

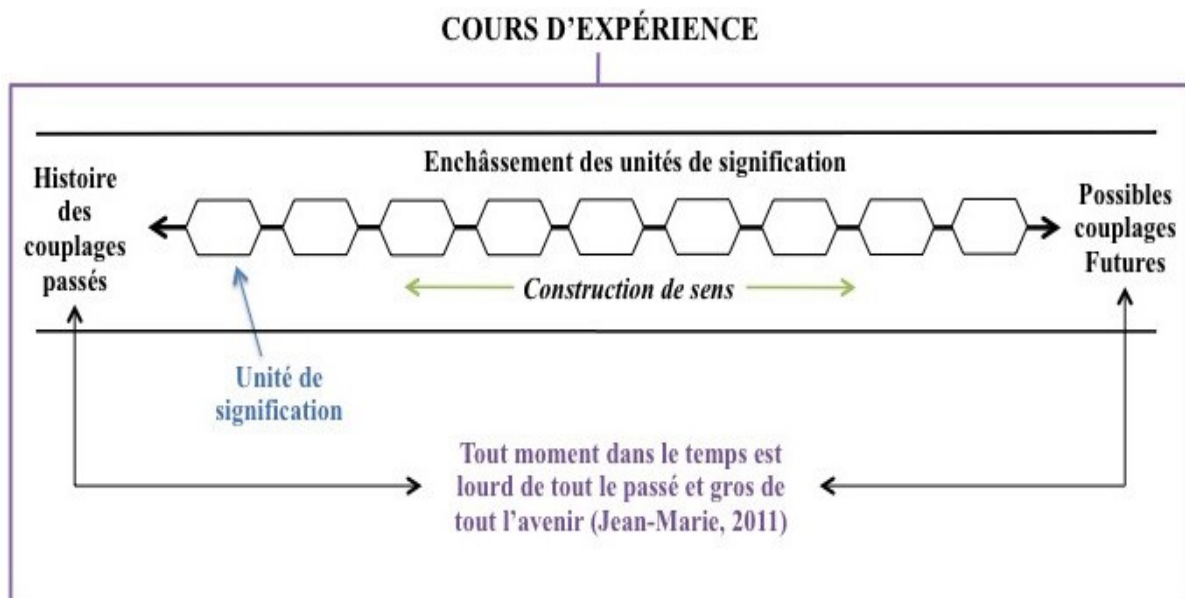


Figure 8. Caractéristiques du cours d'expérience.

Selon Theureau (2006) « la description du cours d’expérience procède de façon homogène car elle ne porte que sur la seule construction de l’expérience pour l’acteur » (Op. cit., p.49). Cette description est une « description symbolique acceptable » (Varela, 1989), c’est-à-dire qu’elle préserve et respecte le caractère asymétrique du couplage acteur-environnement (Theureau, 2006).

Le cours d'expérience témoigne du rôle des acteurs dans la description de leur expérience individuelle. Pour rendre compte de l'engagement des acteurs dans la situation, une telle option requiert un accès à l'intersubjectivité individuelle, donc à l'expression de l'expérience (avec la médiation du chercheur) en « seconde personne »¹⁰⁰ (Depraz et al., 2011).

4.2.2 L' objet théorique cours d'action

L'objet théorique « cours d'action » permet la description systématique de l'expérience de l'acteur grâce à l'appel à la conscience préréflexive de l'acteur, c'est-à-dire à « l'organisation intrinsèque [la totalité dynamique des jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques, des actions, communications, sentiments et interprétations] du cours d'action d'un (ou plusieurs) acteur(s) » (Theureau, 2004, p.57). Ainsi que cela a été souligné précédemment vivre-engagé dans le monde implique un ancrage corporel et culturel.

L'objet théorique cours d'action accorde un primat à la conscience préréflexive, donc au cours d'expérience. En outre, il permet l'accès aux contraintes extrinsèques de l'activité. Trois sortes de contraintes extrinsèques sont identifiées par Theureau (2004) :

- L'état dynamique de(s) acteurs(s). Il est strictement individuel. Il concerne d'une part, des caractéristiques relativement stables (âge, sexe, caractéristiques anthropométriques et des systèmes perceptifs, etc.) et des caractéristiques plus dynamiques (variables physiologiques, parmi d'autres).
- La situation dynamique. Elle peut être partagée entre plusieurs acteurs et comprendre, par exemple, les « tâches prescrites » pour autant qu'elles troublent l'activité.
- La dynamique culturelle. Cette contrainte se réfère au référentiel relatif à une unité du cours d'action qui représente une partie des éléments de généralité issus des cours d'action passés.

100 Nous reviendrons dans le Chapitre 5.

Theureau (2004) explique la relation entre ces contraintes comme suit :

Les acteurs y ont un âge, des caractéristiques physiques, etc. (...), s'y fatiguent et s'y usent. Ils ont aussi une histoire culturelle, sont porteurs, acquéreur et créateurs de culture. L'état, la situation et le référentiel de l'acteur varient selon les acteurs, et, pour un même acteur, varient au cours du temps. Même pour l'activité la plus routinière, on pourrait dire que, dans une certaine mesure, les circonstances particulières de la situation d'un acteur ne se répètent pas. Il n'y a donc pas « correspondance » entre le cours d'action et la tâche parce que cette dernière est définie en négligeant les circonstances particulières. Par contre, la question se pose de savoir comment les « supports » de la tâche (consignes, procédures, etc.) font partie des circonstances utilisées par l'acteur. Le référentiel d'un acteur, lui aussi, varie constamment puisqu'il dépend de l'expérience de l'acteur, de son action passée mais aussi tout ce qui lui a été « transmis » socialement ; d'autre part, les acteurs, à travers leurs actions (en particulier les communications) produisent constamment ce que l'on peut appeler des « construits culturels (Op. cit., p.56)

L'étude du cours d'action est essentielle pour étudier le domaine cognitif dans son ensemble car cet objet théorique rend compte de la culture globale et locale (cf. sous-section 2.3.1, Chapitre 2) dans laquelle s'inscrit l'activité.

4.2.3 L'Objet théorique « cours d'in-formation »

Comme alternative à la notion classique d'information où le monde est considéré comme préconçu, Varela (1989) propose la notion d'in-formation (du latin *informare* : former de l'intérieur). En effet,

les événements informationnels n'ont pas de qualité substantive, ce ne sont pas des phénomènes qui existent à l'extérieur de nous, ils sont littéralement *in-formati*, c'est-à-dire formés à l'intérieur. L'in-formation n'apparaît nulle part ailleurs que dans la relative intrication de l'unité, de ses interactions et de celui qui les décrit (Op. cit., p. 12).

L'objet théorique « cours d'in-formation » suit donc la posture épistémologique de Varela (1989) face à la notion classique d'information. Pour que sa description soit admissible ou acceptable, elle doit considérer la description du cours d'expérience. Ainsi, comme l'objet théorique « cours d'action », il donne un primat à l'intrinsèque.

Dans l'activité de n'importe quel acteur, des éléments ou événements ressortant du corps, de la Situation ou de la culture, peuvent échapper à l'activité montrable, racontable et commentable même s'ils sont pertinents pour l'organisation interne de l'acteur à chaque instant. La description de l'activité comme « cours d'in-formation » rend compte de ces éléments devenus « transparents » pour l'acteur dans la Situation. Pour que la description de cet objet théorique soit admissible ou acceptable, elle doit se fonder sur les données de la conscience préreflexive (cours d'expérience) et sur des données d'observation concernant l'activité qui n'ont pas donné lieu à expérience pour l'acteurs (cours d'in-formation). Cette dernière idée implique qu'en étudiant le cours d'in-formation l'activité est considérée « en tant que telle et pas seulement pour autant qu'elle donne lieu à expérience pour l'acteur » (Theureau, 2006, p.50).

En résumé, cette recherche étudie l'activité individuelle-sociale, notamment la *culture-propre* (et les éléments de la culture d'action qui la constituent) des enseignants à partir de : (1) la description de l'activité de l'enseignant en faisant appel à sa conscience préreflexive ; (2) les données d'observation du corps, de la situation et de la culture qui participent de la construction de la Situation ; (3) les données d'observation des comportements.

4.3 Un cadre sémiologique pour l'analyse de l'activité

Le cadre sémiologique du cours d'action postule que la dynamique de la conscience préreflexive ou de l'expérience vécue des acteurs peut être décrite à partir du signe hexadique. En lien avec l'hypothèse de l'énaction, une analyse sémiologique permet de dépasser les études qui se focalisent sur l'observation en « troisième personne ».

Rappelons que lorsque nous observons un acteur, la situation est le « produit » d'un couplage structurel asymétrique. Ce couplage constitue le *monde-propre* de l'acteur dans lequel s'articulent d'une part les éléments de son ontogenèse, c'est-à-dire de son histoire, et d'autre part, les éléments du contexte qui sont significatifs pour lui. Le cadre sémiologique permet d'accéder à la construction de significations qui font émerger la Situation en lien avec l'histoire des couplages passés des acteurs.

4.3.1 Du signe triadique de Peirce au signe hexadique

Le cadre sémiologique proposé par Theureau (2004, 2006) a été inspiré de la relation d'équivalence entre « pensée » et « signe » proposé par Peirce (1978). Peirce a distingué trois

catégories fondamentales – priméité, secondéité et tiercéité – en lien avec trois modes d'existence au monde – le « Potentiel », l'« Actuel » et le « Virtuel », respectivement – (Tableau 12). Les trois catégories de Peirce ont permis de définir le signe comme une relation triadique « d'un représentamen (R) [Actuel] à un objet (O) [Potentiel] par la médiation d'un interprétant (I) [Virtuel] » (Peirce, 1978, cité par Theureau, 2004, p. 139).

Catégories fondamentales	Mode d'existence au monde
Priméité (<i>Ce qui est</i>)	Potentiel ou Objet (<i>Quelque chose ou « une chose »</i>)
Secondéité (<i>Ce qui est par rapport à autre chose</i>)	Actuel ou Représentamen (<i>Ce qui fait signe</i>)
Tiercéité (<i>Ce qui est, mettant en relation un second et un troisième</i>)	Virtuel ou Interprétant (<i>La loi</i>)

Tableau 12. Catégories d'expériences et modes d'existence au monde proposés par Peirce (1978).

Dans le programme empirique du cours d'action les trois modes d'existence au monde de Peirce (1978) sont relatifs à la conscience préreflexive (Theureau, 2006), c'est-à-dire à l'expérience vécu *hic et nunc*. Ils constituent le principe pour la construction du signe hexadique, dont les composantes sont : l'Engagement « E », l'Actualité Potentielle « A », le Référentiel « S », le Représentamen « R », l'Unité du cours d'expérience « U » et l'Interprétant « I » (Tableau 13).

Signe Triadique	Signe Hexadique				
	Codage		Composante		Caractéristique composante
Potentiel (1)	1.1	Potentiel-Potentiel	E	Engagement	Ouverture de possibles
	2.1	Actuel-Potentiel	A	Actualité Potentielle	Possibles actualisés
	3.1	Virtuel-Potentiel	S	Référentiel	Virtuel (ou connaissance) Possible
Actuel (2)	2.2	Actuel-Actuel	R	Représentamen	Actuel Passif (expérience d'un événement)
	3.2	Virtuel-Actuel	U	Unité du cours d'expérience	Actuel actif (expérience d'un événement médié)
Virtuel (3)	3.3	Virtuel-Virtuel	I	Interprétant	Virtuel (expérience d'apprentissage-développement)

Tableau 13. Composantes du signe hexadique et leur relation avec le signe peircien.

Entre les composantes du signe hexadique il existe des relations de transformation unidirectionnelles dans lesquelles une catégorie est transformée par celle qui la précède. Dans ce

sens, la relation entre le Représentamen (2.2) et l'Engagement (1.1) conduit à l'émergence de « E' » (1.1'), la relation entre l'Unité du cours d'expérience (3.2) et l'Actualité Potentielle (2.1) fait apparaître « A' » (2.1') et enfin, la relation entre le Référentiel (3.1), l'Unité du cours d'expérience (3.2) et l'Interprétant (3.3) oriente l'émergence de « S' » (3.1') (Figure 9).

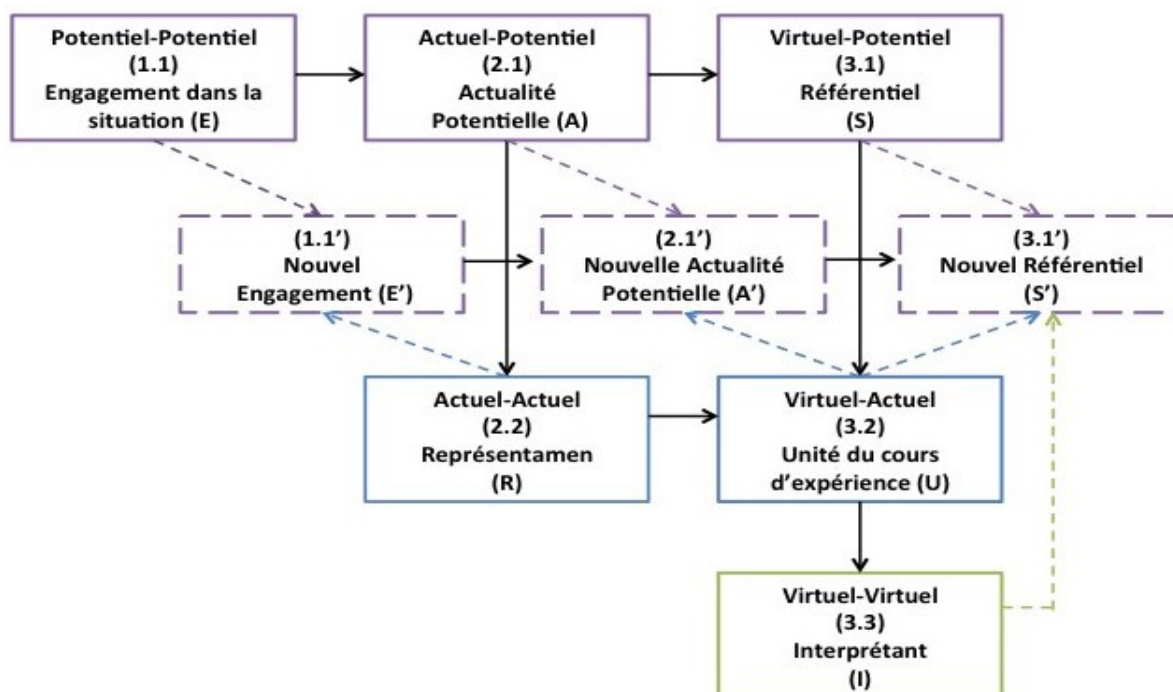


Figure 9. Relations de transformation entre les composantes du signe hexadique (Theureau, 2006, 2009) Les flèches discontinues schématisent les relations de transformation.

Dans le flux d'unités de signification du cours d'expérience, également appelées signes, les transformations de « E », « A » et « S » en « E' », « A' » et « S' » constituent les possibles de l'unité suivante.

4.3.2 Les composantes du signe hexadique

Le programme de recherche du cours d'action comporte deux hypothèses sémiologiques. La première hypothèse indique que chaque unité du cours d'expérience forme un signe hexadique. Ici, le passage d'un signe à un autre correspond à des transformations plus ou moins radicales des six composantes constituant le signe. La deuxième hypothèse comprend l'activité humaine comme une concaténation de signes, un ensemble de signes enchaînés et enchâssés. La Figure 10 schématise cette dernière hypothèse.

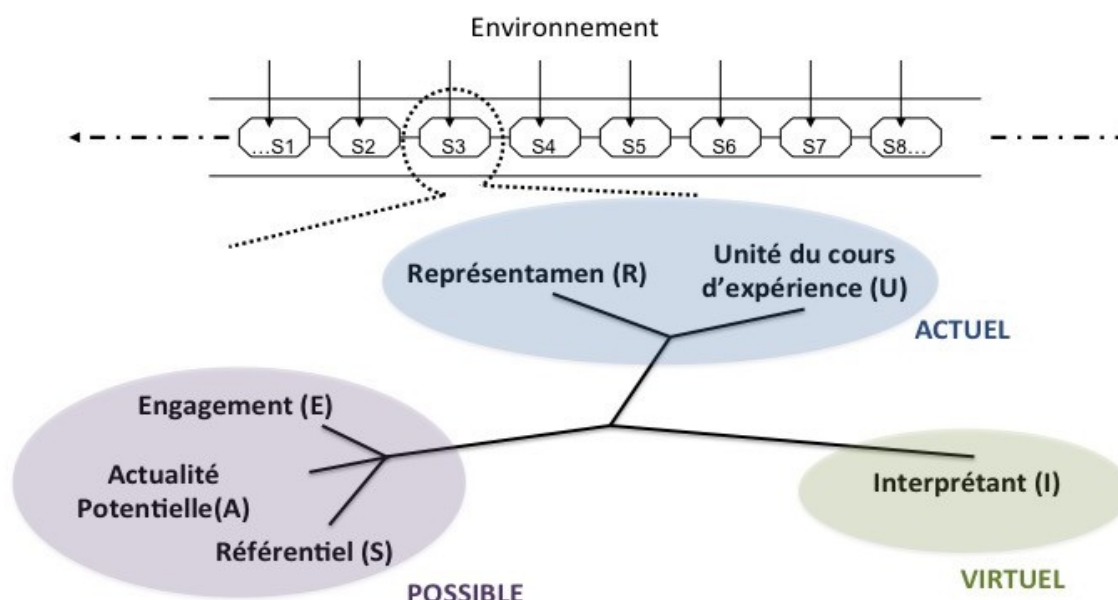


Figure 10. Signe hexadique et concaténation. L'activité est ouverte aux deux bouts, c'est-à-dire qu'elle est en relation avec certaines composantes de cours d'action passés et avec des cours d'actions futurs. L'action est un continuum dans lequel nous pouvons dégager des unités de cours d'expérience qui sont des unités de signification (S1.....S8).

Pour décrire l'expérience vécue par les acteurs il faut identifier les composantes du signe hexadique. Pour illustrer ces composantes nous utiliserons l'expérience de l'une des participantes à cette recherche. Lors de l'épisode observé, cette enseignante comptait utiliser le tableau blanc interactif (TBI). À son arrivé en classe, elle a mis en route le matériel, comme tous les jours, sans s'attendre à des difficultés particulières. Cependant, la prise du vidéoprojecteur étant détériorée, donc l'écran du TBI ne s'est pas mis en marche.

La première composante du signe hexadique, l'Engagement « E » est définie comme un système d'ouverts. Il correspond à

une pure possibilité en tant qu'elle est pour la conscience préreflexive à la fois ouverte et indéterminée mais circonscrite [par le Représentamen]. On peut dire aussi que c'est un principe d'ouverture/fermeture [l'ouverture d'un champ de possibles dans une Situation ferme d'autres champs qui s'éloignent de la Situation *hic et nunc*], et qu'il constitue une unité indifférenciée [jusqu'au moment où il devient « E' »] » (Theureau, 2006, p.289).

Cette composante, associée à une tonalité émotionnelle, est issue de l'histoire des couplages structurels passés et délimite à la fois les anticipations issues de ces interactions passées et les possibilités de perturbation futures. Dans l'exemple du TBI l'Engagement de l'enseignante est de « Projeter les exercices prévus sur le TBI I ».

Par hypothèse, l'Engagement dans la situation circonscrit les anticipations ou les attentes de l'acteur à l'instant t . Cette multiplicité d'anticipations qui constituent l'Actualité Potentielle ou Structure d'Anticipation « A » sont des « possibles » délimités par la conscience préreflexive. Theureau (2006) distingue deux types d'anticipation : (1) les anticipations passives, c'est-à-dire les anticipations de reconnaissance d'un Représentamen « R » comme événement, c'est-à-dire une perturbation de l'environnement qui fait signe et ; (2) les anticipations actives, c'est-à-dire les anticipations de réalisation d'Unités de cours d'expérience « U ». Qui plus est, l'Actualité Potentielle, qui comme « E » possède une tonalité émotionnelle, insiste sur le rapport au futur. Ainsi, elle constitue l'extension du futur immédiat dans la conscience préreflexive, mais aussi l'extension d'une partie du passé immédiat dans cette conscience en tant que cette partie du passé est destinée à revenir dans le futur. Autrement dit, les éléments rencontrés dans l'histoire des interactions passées peuvent être destinés à se conserver dans des situations futures.

Dans le cas de l'enseignante qui essaie d'allumer le TBI, l'Actualité Potentielle « A » est « L'enseignante s'attend à ce que le TBI fonctionne comme d'habitude ». Ici, l'Actualité Potentielle « A » est passive : c'est le mauvais état de la prise du vidéoprojecteur qui est significatif pour elle.

L'engagement (E) et les attentes (A) mobilisés par les acteurs à un certain moment sont en lien avec des savoirs (symboliques et non symboliques), plus précisément des types (t), des relations entre types (tt) et des principes d'interprétation construits, renforcés ou affaiblis, validés ou invalidés à l'instant t . Ces types, relations entre types et principes d'interprétation mobilisés dans la Situation constituent le Référentiel (S). Selon Theureau (2006) « la notion du Référentiel (...) se rapportait à l'ensemble de la culture de l'acteur, ou encore (...) à un ensemble de situations rencontrées par l'acteur » (p.293). Cette idée permet de comprendre le Référentiel en termes de « *culture-propre* ». Ainsi, la notion de Référentiel (S) permet de « réhabiliter l'habitude » (formule de Ricœur (1950/1988), reprise par Theureau (2006), mais aussi de référer les habitudes à la Situation et à une famille de Situations vécues par les acteurs auparavant. Il faut préciser ici que les types, relations entre types et principes d'interprétation qui constituent « S » décrivent des structures typiques d'attention, de perception, d'action, de communications, de discours privé, d'émotion et de construction de nouveaux types et relation entre types. Ainsi, ils concentrent des types qui s'expriment en termes de Représentamen, d'Unité du cours d'expérience et d'Interprétant. Lors de l'épisode présenté, l'enseignante, constatant la panne, a écrit le mot « lézard » de l'exercice sur une affiche qu'elle a ensuite fixée sur le TBI. Cette solution ou « type » avait été déjà éprouvée au début de l'année scolaire, au moment où l'une des composantes du TBI (le vidéoprojecteur) n'était pas encore installée. De plus, la classe ne disposait pas d'un tableau (noir ou blanc) de

remplacement. Le type mobilisé dans cette situation a été le suivant : « Fixer des affiches avec les exercices sur le TBI permet d'avancer comme prévu ».

La quatrième composante, le Représentamen « R », correspond à une perturbation ou « choc » significative pour l'acteur compte tenu de l'Actualité Potentielle (A), c'est-à-dire des attentes des acteurs. Les perturbations peuvent « déclencher » des jugements perceptifs (percevoir quelque chose), proprioceptifs (expression corporelle) et mnémoniques (se rappeler de quelque chose). Cette composante est en relation dynamique d'une part avec l'Engagement « E », dans le sens où celui-ci définit en quoi la perturbation intéresse l'acteur et d'autre part avec l'Actualité Potentielle « A » qui définit le degré de perturbation (ou gradient de surprise) à partir de la sélection d'une anticipation parmi d'autres. Lors du même épisode, le Représentamen « R » ou ce qui fait signe pour l'enseignante était « L'enseignante perçoit / la prise du vidéoprojecteur endommagée ».

D'après Theureau (à paraître), le Représentamen « R » n'est pas situé dans l'acteur ni dans l'environnement, mais à leur interface, c'est-à-dire à l'émergence de la Situation. En outre, comme les cinq autres composantes du signe hexadique, elle est instantanée, mais sa transformation à un instant *t* pointe vers une transformation du savoir propre (ou de la *culture-propre*) plus ou moins stable chez l'acteur considéré.

L'Unité du cours d'expérience « U », correspond à l'activité de l'acteur qui découle de la perturbation ou du Représentamen « R ». Elle ne se limite pas aux actions, aux diagnostics et aux pronostics fonctionnels, mais elle comprend aussi « des “états d'âme”, des sentiments, des typifications, des communications, et toute sortes d'inférences et interprétations (...) ; elle est une “réponse”, mais qui est élaborée à partir de bien autre chose que de simples stimuli » (Theureau, 2006, p.296). Dans l'épisode évoqué, l'Unité du cours d'expérience a été documenté comme suit : « L'enseignante fixe l'affiche avec le mot « lézard » sur le TBI ».

Le Représentamen « R » ainsi que l'Unité du cours d'expérience « U », constituent les composantes du signe hexadique qui traduisent l'hypothèse de l'activité comme couplage asymétrique (Theureau, à paraître, 2006).

Theureau (2006) postule qu'il est impossible de concevoir une théorie de la cognition qui ne serait pas une théorie de l'apprentissage-développement situé, plus particulièrement de la transformation permanente du couplage structurel acteur-environnement. L'interprétant « I » traduit ainsi l'hypothèse selon laquelle il y a une transformation permanente (à des degrés divers) des savoirs (symboliques et non symboliques) et des habitudes des acteurs, donc une transformation de « S » en « S' » (cf. Figure 9). Ainsi, cette composante rend compte du fait que toute activité est accompagnée d'apprentissage, de développement, d'appropriation, de découverte et de création en

précisant que le lien entre le cours d'expérience *hic et nunc* et le cours d'expérience passé « s'effectue sur le rôle de la typicalité » (Theureau, 2004, p.139). L'interprétant (I) qui peut renforcer ou affaiblir, valider ou invalider de types enrichit et transforme le Référentiel « S ». Ce Référentiel « S » est aussi enrichi par le Représentamen « R » et l'Unité du cours d'expérience « U ». Dans le cas du TBI, l'interprétant documenté est le suivant : [L'affiche] fixée sur le TBI.

4.3.3 Dynamique des composantes du signe hexadique

Le signe hexadique est une structure dynamique dans laquelle toutes les composantes – E, A, S, R, U et I – ont une caractéristique commune : elles constituent des pôles dans un *continuum* selon une relation d'ordre « qui n'est pas un ordre temporel mais un ordre de construction » (Theureau, 2006, p.289). La seule contrainte temporelle est la nécessité de l'apparition d'ordres inférieurs pour qu'il y ait apparition d'ordres supérieurs. De cette nécessité découle l'expression « sur fond de ». Dans cette relation : l'Actualité Potentielle « A » est sur fond de l'Engagement « E », le Représentamen « R » est sur fond de l'Engagement « E » et de l'Actualité Potentielle « A », le Référentiel (S) est sur fond de l'Actualité Potentielle « A » et l'Engagement « E »... enfin, l'Interprétant (I) est sur fond de toutes les autres composantes. Ainsi, l'expression « sur fond de » révèle un processus dans lequel une composante « cumule » toutes les autres.

Ces relations présentent un ordre entre les composantes, mais avec une bifurcation centrale : « A-R-U » où l'Actualité Potentielle « A » est révélée à la conscience préreflexive par l'intermédiaire du Représentamen « R » (= événement passif) et « A-S-U » où l'Unité du cours d'action « U » (événement actif) « absorbe » le Représentamen « R » et transforme l'Actualité Potentielle « A » en « A' ».

Les relations qui émergent de la dynamique des composantes du signe hexadique sont différentes :

- L'Engagement « E » est révélé à la conscience préreflexive par l'intermédiaire de « R ».
- Les anticipations n'existent pas sans l'Engagement « E » car ce dernier les circonscrit. L'Actualité Potentielle « A » est révélée à la conscience préreflexive par l'intermédiaire du Représentamen « R » et de l'Unité du cours d'expérience « U ». Ici, les anticipations passives (anticipations de reconnaissance du Représentamen « R ») se différencient des anticipations actives (Unités du cours d'expérience « U » anticipées).
- Le Référentiel « S » ne peut pas exister sans l'Engagement « E » et l'Actualité Potentielle « A » car les savoirs mobilisés dans une Situation jusqu'à l'instant *t* sont sur fond de ces

deux composantes. Le Référentiel « S » est révélé à la conscience préréflexive par l'intermédiaire de « U » et les modifications apportées à « S » par « U », par l'intermédiaire supplémentaire de « I ». Ces modifications peuvent être, par exemple, des moments de validation ou d'invalidation des types construits lors des cours d'expérience passés.

- Il existe une relation entre le Représentamen « R » et l'Actualité Potentielle « A » de gradient de surprise. Cette relation peut être exprimée comme suit : plus les éléments de la Situation sont « connus », moins ils « perturbent » l'activité de l'acteur ; plus les éléments de la Situation sont « inconnus », plus ils « perturbent » l'acteur.

- Par l'intermédiaire de l'Interprétant « I », l'Unité du cours d'expérience « U » fait apparaître à la conscience préréflexive d'autres éléments composant le Référentiel « S », ceux qui sont transformés par « I » ainsi que le principe d'interprétation mobilisé dans cette transformation. Ceci confirme l'hypothèse selon laquelle les acteurs sont dans un processus d'apprentissage-développement constant. Ainsi, des types, relations entre types et principes d'interprétation qui constituent le Référentiel (S) sont transformés. La transformation de l'Interprétant se fait par l'intermédiaire de l'Unité du cours d'expérience.

La dynamique du signe hexadique décrit le passage de la Structure d'Anticipation d'un acteur (E-A-S) à un autre (E'-A'-S'). D'après Theureau (2006) « E' », « A' » et « S' » traduisent l'hypothèse selon laquelle « la cognition humaine ne consiste pas en une transformation de représentations, mais en une transformation des anticipations et de leur organisation » (Op. cit., p.298). À partir de l'exemple précédent, la Figure 11 illustre la dynamique d'émergence des composantes du signe hexadique ainsi que ces transformations dans la constitution de la Structure d'Anticipation E'-A'-S'.

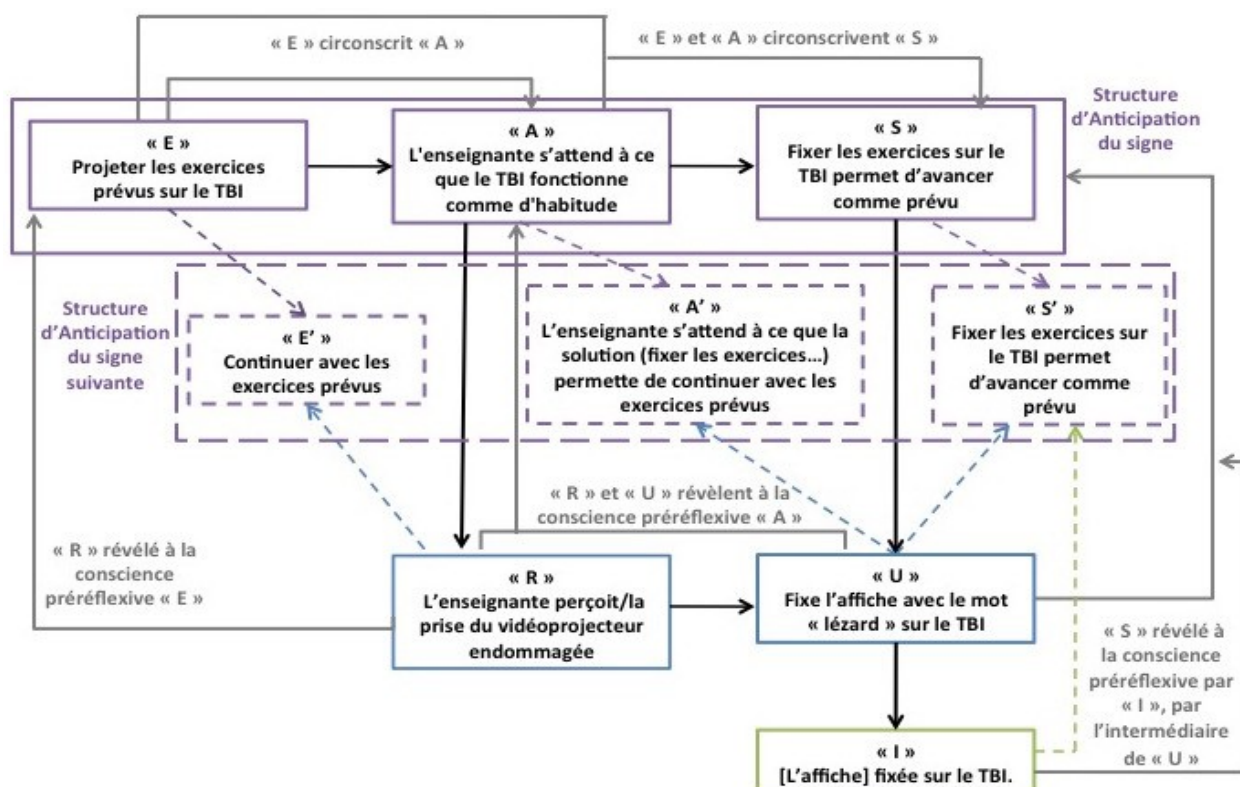


Figure 11. Dynamique des composantes du signe hexadique et passage de la Structure d'Anticipation E-A-S à la Structure d'Anticipation E'-A'-S' (Adapté de Theureau, 2006)

Dans le signe hexadique « R » et « A » ont une relation de « gradient de surprise ». Dans la situation décrite (cf. Figure 11) le Représentamen, « L'enseignante perçoit / la prise du câble du vidéoprojecteur endommagée », n'a pas été très perturbant. En effet, comme ce dispositif n'avait pas fonctionné pendant les premiers jours de l'année scolaire, l'enseignante avait trouvé des façons de « compenser » le non fonctionnement de cet artefact. Ce sont ces formes de « compensation » qu'elle a mises en place à nouveau dans la situation vécue. Cependant, la séance en autoconfrontation montre que, durant les premiers jours de cours, elle n'agissait pas de la même façon « [durant] les premiers jours le vidéoprojecteur n'était pas encore installé, et ce tableau [l'écran du TBI] ne fonctionne pas sans lui [...] de plus, tu ne peux pas y écrire [...] j'ai dû faire [les séances] avec des feuilles en carton [...], j'ai dû faire avec n'importe quoi, car je devais trouver une solution au problème ». Ce verbatim montre que le gradient de surprise en lien avec les difficultés de fonctionnement du TBI n'a pas été le même au début de l'année scolaire (où l'enseignante s'attendait à avoir à sa disposition tout le matériel pour conduire les séances de classe et n'avait pas construit de types pour pallier les déficiences du TBI) que dans le moment décrit (où l'enseignante met en place un type construit précédemment en lien avec l'absence du

vidéoprojecteur). La Structure d'Anticipation suivante (E'-A'-S') a été accompagnée par le « U » : « L'enseignante continue la séance ».

4.4 Sous-catégories des composantes du signe hexadique

En nous centrant sur l'Interprétant identifié lors de l'illustration proposée dans la section précédente, nous observons qu'au début de l'année scolaire la solution trouvée par l'enseignante (fixer des affiches avec les exercices de la séance sur le TBI) a fait « émerger un nouveau type », tandis que dans l'épisode où elle a trouvé le câble du vidéoprojecteur endommagé l'enseignante a « renforcé » ce type construit précédemment. Cette situation montre que, lors de l'analyse sémiologique, différentes sous-catégories d'Interprétants apparaissent.

Les différentes « formes » qui prend la construction des connaissances (renforcement, validation, expérimentation), les « natures » diverses des éléments qui font « signe » aux acteurs (un souvenir, un discours, un tableau) ainsi que les différentes manières « d'agir » (une communication, un geste, un sentiment) ont conduit Theureau (2006) à décliner en sous-catégories trois des catégories du signe hexadique afin de mieux rendre compte de la dynamique du signe. Ces catégories : le Représentamen, l'Unité du cours d'expérience et l'interprétant.

4.4.1 Les sous-catégories des composantes du signe hexadique et le « symbolique »

Considérant le caractère créateur de l'activité et des différentes caractéristiques que peuvent prendre les composantes du signe hexadique, Theureau (2006, 2009) propose de les décliner en sous-catégories. Jusqu'à aujourd'hui, à notre connaissance, aucun travail conduit dans le programme empirique du cours d'action n'a utilisé cette déclinaison. Cependant, quelques études empiriques ont déjà différencié des sous-catégories. Par exemple, Zeitler (2006) différencie la « découverte » de la « création » de nouveaux types ; Rias et Chaliès (2003) ont distingué les sentiments-types et les émotions-types dans la dynamique émotionnelle de l'activité ; Salini (2013) a intégré d'autres sous-catégories d'Interprétant : assertion, intégration, ajustement, hypothèse, questionnement.

D'après Theureau (à paraître) une des caractéristiques de toute activité humaine est qu'elle est créatrice de culture tout en étant cultivée. De plus, « l'aspect central de cette culture, la participation des autres acteurs humains à divers systèmes symboliques, constitue un acquis historique » (Theureau, 2006, p.316). Ceci permet de comprendre le symbolique comme un produit (et une spécificité) de l'activité humaine.

Inspirée de Peirce, la déclinaison des composantes du signe hexadique proposée par Theureau (2006) a donné lieu à des « hexatomies » : six pour le Représentamen « R », six pour l'Unité du cours d'expérience « U » et douze pour l'Interprétant « I » (Tableau 14). Ces sous-catégories permettent de différencier les éléments non symboliques des éléments symboliques constituant la *culture-propre* des acteurs (trois pour « R » et « U » et six pour « I »). Les sous-catégories symboliques et non-symboliques sont censées décrire les processus d'apprentissage-développement, d'appropriation, de découverte et de création des acteurs. Les premières (symboliques) cherchent à résoudre des problèmes d'ordre plutôt théorique (Ex. l'apprentissage des élèves lors des séquences numériques ; l'apprentissage des règles du métier en formation des enseignants), tandis que les deuxièmes (non-symboliques) visent à résoudre des problèmes plutôt pratiques (ex. mettre des livres sous un vidéoprojecteur pour remonter l'image).

Déclinaison des composantes « R », « U » et « I »					
Hexatomie de « R »	Hexatomie de « U »	Hexatomie de « I »		Codage à partir des catégories d'expérience de Peirce	
[R.1.1]	[U.1.1]	[I.1.1]	[I.1.1*]	1.1	Priméité – Priméité
[R.2.1]	[U.2.1]	[I.2.1]	[I.2.1*]	2.1	Secondéité – Priméité
[R.3.1*]	[U.3.1*]	[I.3.1]	[I.3.1*]	3.1	Tiercéité – Priméité
[R.2.2]	[U.2.2]	[I.2.2]	[I.2.2*]	2.2	Secondéité – Secondéité
[R.3.2*]	[U.3.2*]	[I.3.2]	[I.3.2*]	3.2	Tiercéité - Secondéité
[R.3.3*]	[U.3.3*]	[I.3.3]	[I.3.3*]	3.3	Tiercéité – Tiercéité
* sous-catégories symboliques					

Tableau 14. Déclinaison des composantes « R », « U » et « I » du signe hexadique.

Theureau (2006) ne développe pas de sous-catégories pour les composantes de la Structure d'Anticipation (E-A-S), car elles se présentent comme des totalités qui ne donnent pas lieu à distinction de la part de l'acteur comme système autonome. Ces totalités sont descriptibles à partir de « E' », « A' » et « S' ».

4.4.2 Les sous-catégories du Représentamen

Le Représentamen « R » permet d'identifier ce qui dans le couplage acteur-environnement est pertinent pour l'acteur. D'après Theureau (2004) il existe différentes sortes de « R » « selon qu'il est un jugement proprioceptif, perceptif ou mnémonique » (Op. cit., p.200). Ces Représentamens se distinguent « de (leur) base (source) dans la situation ou dans des situations passées, que nous appelons son ancrage » (Ibidem). Cette différenciation fait apparaître la dyade

« Représentamen/Ancrage » dans laquelle ce dernier donne lieu à des descriptions extrinsèques. Cette dyade « traduit le rôle dans le cours d'action de la “prise d'information”, l'activité exploratoire portant aussi bien sur l'environnement et les communications des autres que sur l'action et la mémoire de l'acteur » (Ibidem).

Selon les éléments qui constituent la Structure d'Anticipation des acteurs un même ancrage peut donner lieu à de « R » différents. Par exemple, « une photographie peut être seulement “vécue”, permettre de déterminer un “cas”, suggérer une “règle” » (Ibidem) . Le Tableau 15 décrit et donne des exemples des différentes sortes ou sous-catégories de « R ».

Sous-catégories	Description	Exemple
[R1.1] Qualité	Apparition d'un fond (qualité pure). L'ancrage dans la situation est de l'ordre de la texture, du sensible. Elle est un signe nouveau et qui fait appel notamment à la perception	Des comportements, bruits, sensations, odeurs, etc. nouveaux pour l'acteur
[R.2.1] Forme globale	Emergence de forme(s) globales (s) sur un fond. Ancrage sur un ensemble de qualités particulières	Des comportements, des bruits, des odeurs, etc. significatifs pour l'acteur et qui ont été rencontrés lors d'autres Situations.
[R.3.1*] Apparition d'un fond symbolique	Apparition globale. L'ancrage est un faisceau de qualités symboliques, c'est-à-dire qui est partagé ou potentiellement partageable	Les panneaux donnant les consignes d'évacuation des bâtiments
<i>[R.1.1], [R.2.1] et [R.3.1*] laissent une place au flou dans le Représentamen, c'est-à-dire dans la sélection et la formation de l'in-formation pertinente pour l'organisation interne de l'acteur</i>		
[R.2.2] Perception sélective	« Sinsigne pur ». Perception sélective d'une différence dans le temps et l'espace. Apparition d'une relation qui fait signe	Dans une évaluation écrite, un cahier ouvert sous le pupitre est le signe de la tricherie d'un élève (Apparition de la relation évaluation/cahier/tricher)
[R.3.2*] Symbole Schéma symbolique Discours	Apparition d'un symbole, un schéma symbolique ou un discours. Un évènement de l'ordre du conventionnel (l'ancrage est une écriture ou un dérivé d'écriture)	La présentation des consignes (« R » pour les élèves) La main levée d'un élève pendant un cours dialogué (« R » pour l'enseignant)
[R.3.3*] Symbole logico-mathématique	Apparition d'un symbole logico-mathématique en relation avec un système symbolique logico-mathématique	La réalisation d'une équation mathématique

Tableau 15. Description des sous-catégories du Représentamen. L'astérisque (*) différencie les Représentamens « Symboliques » des Représentamens « Non Symboliques ».

Il existe des relations entre les différentes sous-catégories du Représentamen « R » du type « sur fond de » (Theureau, 2006). Ainsi :

- Pour qu'il y ait apparition de [R.3.1*] il faut qu'il y ait déjà apparition d'un fond [R.1.1] et, sur ce fond, de formes globales [R.2.1]. Ainsi, [R.3.1*] se tient sur le fond des deux sous-catégories précédentes.
- Pour qu'il y ait apparition d'un symbole, d'un schéma symbolique ou d'un discours, il faut qu'il y ait déjà apparition d'un fond [R.1.1], de formes globales [R.2.1] sur ce fond symbolique [R.3.1*] et d'une relation entre formes symboliques [R.2.2].
- [R.3.3*] se tient sur fond de toutes les autres sous-catégories du Représentamen « R ».

4.4.3 Les sous-catégories de l'Unité du cours d'expérience

Les recherches conduites dans le programme empirique du cours d'action différencient déjà trois sous-catégories d'Unité du cours d'expérience « U » : sentiments, actions et communications. Dans l'hexatomie du signe, l'Unité du cours d'expérience « U » présente des sous-catégories qui vont de l'*impulsion* (U.1.1) à l'*action logico-mathématique* (U.3.3*). Ici, la sous-catégorie U.3.2* cumule, sous l'expression d'*action symbolique*, à la fois, l'action contrôlée symboliquement, la communication et l'interprétation symbolique (Theureau, à paraître).

L'introduction du symbolique dans les sous-catégories de « U » permet de différencier la communication langagière et, plus généralement symbolique, le discours privé et l'action contrôlée de l'action et l'imagination brutes, « même s'ils en sont proches et s'il y a passage aisé de l'un à l'autre pour tout acteur à tout moment » (Theureau, 2006, p.327). Le Tableau 16 synthétise les caractéristiques des sous-catégories de « U ».

Sous-catégories	Description	Exemple
[U.1.1] Impulsion. Activation, éveil des actions, communications, etc.	Manifestation d'une prégnance. Ce qui prédomine ou s'impose à l'esprit	Ouverture de construction de type.
[U.2.1] Sentiment	Émergence de sentiments (au sens usuel)	Frustration de l'enseignante lorsque le vidéoprojecteur du TBI n'est pas installé, au début de l'année
Continuation page suivante ►		

Sous-catégories	Description	Exemple
[U.3.1*] Idéation (production d'une idée)	Idéation. Processus de création d'une idée (discours privé émergent). Symbolique émergent. Se rapproche de la notion d'improvisation ¹⁰¹ .	L'enseignante a une idée : écrire les exercices sur des affiches en papier et les fixer sur le TBI. Émergence d'un type.
[U.1.1], [U.2.1] et [U.3.1] s'imposent à l'acteur que comme « possibles » d'action		
[U.2.2] Action d'imagination	Comprend à la fois l'action et l'imagination (action brute) ou souvenir. Transformation de l'impulsion U.1.1	L'enseignante écrit la leçon sur des feuilles de papier et les fixe au TBI. Transformation de « U.1.1 » (Dorénavant il y a une action type pour résoudre ce type de problèmes)
[U.3.2*] Action symbolique. Communication	Cette sous-catégorie contient autant les actions accompagnées de discours privé que les actions d'inscription symbolique ou les communications symboliques	Donner les consignes pour une activité
[U.3.3*] Action logico-mathématique	Action logico-mathématique en relation avec un système symbolique logico-mathématique	Résoudre une équation mathématique

Tableau 16. Description des sous-catégories du Représentamen. L'astérisque (*) différencie les Unités du cours d'expérience « Symboliques » des Unités du cours d'expérience « Non Symboliques ».

Les relations entre les sous-catégories de l'Unité du cours d'expérience « U » suivent les mêmes principes de construction « sur fond de », utilisée dans l'hexatomie du Représentamen « R » :

- Pour qu'il y ait production d'une idée [U.3.1*], il faut qu'il y ait auparavant apparition d'une impulsion [U.1.1] et, sur le fond de cette impulsion, de sentiments [U.2.1].
- Pour qu'il y ait action symbolique ou communication [U.3.2*], il faut qu'il y ait déjà émergence d'une impulsion [U.1.1], de sentiments [U.2.1], d'idées [U.3.1*] et d'une action, d'une communication ou imagination [U.2.2].

4.4.4 Les sous-catégories de l'Interprétant

Theureau (2006, 2009) propose une double hexatomie de l'Interprétant : l'une avec des sous-catégories portant sur les types « Non Symboliques », « I », et l'autre avec des sous-catégories portant sur les types « Symboliques », « I* ».

L'Interprétant se limite à ce qui donne lieu à expression symbolique en matière d'apprentissage, de développement, d'appropriation, de découverte et de création (Theureau, 2004). Au contraire, dans Theureau (2006), les sous catégories de « I » constituent le versant pratique,

¹⁰¹ Pour plus d'information voir Azema, G., Leblanc, S. (2014). À propos de l'intérêt de questionner l'activité improvisationnelle des jeunes enseignants. *Recherches en éducation*, 19, 134-146.

non symbolique des sous-catégories de « I* ». Les Tableaux 17 et 18 décrivent les caractéristiques des sous-catégories de « I » et « I* », respectivement.

Sous-catégories	Description	Exemple
[I.1.1] Émergence de type. Éveil d'un type	Émergence de types (zone situationnelle de développement de savoirs : manifestation d'apprentissage, développement et découverte de savoirs)	Lors des premiers jours de classe l'enseignante fixe des affiches avec les exercices prévus sur le TBI
[I.2.1] Renforcement de t Affaiblissement de t	Renforcement/affaiblissement de types (Assimilation pratique)	Fixer des affiches avec les exercices sur le TBI permet d'avancer comme prévu
[I.2.2] Induction	Érection d'un cas en prototype ou d'un faisceau de cas en types. Création « réflexe » de types ». Transformation de la zone situationnelle de développement de savoirs [I.1.1]	Si écrire sur des affiches pour palier la panne TBI devient une solution pour des situations similaires, un cas prototypique sera construit
[I.3.1] Abduction pratique	Formation d'hypothèses sur des types (t) et relations entre types (tt) (abduction pratique)	Dans une situation qui échappe à l'interprétation l'acteur construit un type. Dans une situation similaire utiliser les feuilles qui remplacent la fonction du TBI d'une manière différente afin, par exemple, de faire participer plus les élèves. Par exemple : que se soient les élèves qui écrivent les affiches pour les engager dans l'activité prévue
[I.3.2] Induction expérimentale pratique. Création virtuelle	Validation pratique de tt (Induction expérimentale pratique, y compris la déduction systémique pratique.. Mise en place d'une loi hypothétique et d'une typification du perçu. Transformation de l'assimilation [I.2.1]	Le type est validé dans l'activité pratique des acteurs. L'enseignante met en oeuvre son hypothèse : fait écrire les affiches aux élèves
[I.3.3] Intégration pratique à « S » Réorganisation pratique de « S »	Intégration et réorganisation simple systématique pratique du Référentiel	Les différentes manières de mettre en oeuvre le type validé, dans des Situations différentes, permet une réorganisation du Référentiel (S)

Tableau 17. Description des sous-catégories de l'Interprétant « I » qui décrivent la construction de types « Non Symboliques ».

Sous-catégories	Description	Exemple
[I.1.1*] Questionnement	Doutes, constat d'ignorance, questionnement	Un élève pose une question à laquelle l'enseignant ne peut pas répondre. Il ne connaît pas la réponse
[I.2.1*] Renforcement de t Affaiblissement de t	Assimilation langagière (ou plus généralement symbolique) Renforcement/affaiblissement de types conventionnels	Acquisition par la lecture d'éléments de réponse à la question de l'élève
[I.2.2*] Induction symbolique	Construction langagière ou symbolique d'un prototype. Transformation de doutes, de questionnements	Construction d'une réponse à l'élève
[I.3.1*] Abduction symbolique	Formation d'hypothèses sur de t et tt	- La réponse construite suffit pour répondre aux attentes de l'élève. - Construction d'une règle par l'enseignant : au moment de présenter un contenu disciplinaire aux élèves de ce niveau, il faut connaître les pré-conceptions des élèves
[I.3.2*] Induction expérimentale symbolique.	Validation de t et tt par l'induction expérimentale symbolique ¹⁰² (y compris la déduction systémique symbolique). Elle passe par des actions. Transformation de l'assimilation langagière	Mettre en place la règle construite précédemment
[I.3.3*] Intégration symbolique à « S » Réorganisation symbolique de « S »	Intégration et réorganisation systématique symbolique du Référentiel (simple et complexe)	La règle validée précédemment peut intégrer « S » ou le réorganiser

Tableau 18. Description des sous-catégories de l'Interprétant « I* » qui décrivent la construction de types « Symboliques ».

Les notions d'abduction, de déduction systémique et d'induction expérimentale proposées par Theureau (2006), ainsi que leurs relations avec les autres catégories du signe hexadique ont été inspirées des travaux de Peirce, mais adaptés en fonction de l'hypothèse de l'énaction. Ces notions sont définies comme suit (Ibidem) : (1) l'abduction fournit toutes nos idées concernant les choses réelles, au-delà de celles qui sont données par la perception, mais elle est pure conjoncture, sans force probante ; (2) la déduction est certaine, mais ne se rapporte qu'à des objets idéaux ; et (3) l'induction donne la seule approche de la certitude que nous puissions avoir concernant le réel.

¹⁰² La définition « d'induction expérimentale » donnée par Theureau (2006) s'éloigne de Peirce. Theureau commente à ce propos : « je considère en effet que, puisque l'induction expérimentale passe essentiellement par des actions, elle ne peut appartenir à la sous-catégorie (3.3) » (Op. cit., p.330).

D'après Theureau (à paraître, 2006, 2009), dans l'hexatomie de l'Interprétant il faut considérer les éléments suivants :

- Chacune des sous-catégories de « I* » est en relation avec la dérivation des mêmes sous-catégories de « I ». Autrement dit, il existe un parallélisme où chaque sous-catégorie de « I* » inclut le « I » de la même sous-catégorie, mais de façon plus ou moins développée.
- La passage de doutes, de questionnements (I.1.1*) et de développement de savoirs (I.1.1) à la construction de nouveaux principes de relations entre types (I.2.2) et à de nouveaux principes symboliques de relations entre types (I.2.2*), correspond à un processus d'apprentissage, de développement, d'appropriation et d'individuation qui permet aux acteurs de connaître quelque chose que n'est pas connu à partir de quelque chose de connu (chez Peirce ce mouvement est le passage des doutes et des croyances vers les habitudes).
- Les sous-catégories de « I » et de « I* » présentent aussi une dynamique du type « sur fond de ».

Si par hypothèse, toutes les sous-catégories de composantes sont montrables, racontables et commentables, elles ne sont pas elles-mêmes symboliques. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'il existe une expression symbolique de ces sous-catégories qu'elles sont nécessairement symboliques. Par exemple :

un changement de bruit engendré par tel dispositif, qui constitue pour un opérateur un *Représentamen* de la sorte R.2.2, c'est-à-dire une 'apparition de relation', n'a rien de symbolique pour cet opérateur, bien qu'il puisse être décrit, reproduit par cet opérateur (...) une action de contrôle d'un réacteur nucléaire selon une procédure papier ou informatisée, qui constitue pour cet opérateur une Unité de cours d'expérience de la sorte U.3*.2, c'est-à-dire une « ACTION SYMBOLIQUE » ou une « COMMUNICATION », est d'emblée en partie symbolique pour cet opérateur, mais seulement en partie ; il peut en dire beaucoup plus (Theureau, 2006, p.331).

Synthèse du chapitre

Les postulats de l'énaction et de la conscience préreflexive constituent le noyau dur du programme de recherche empirique et technologique du cours d'action. Ils permettent de concevoir l'activité humaine comme autonome, cognitive, incarnée, située, indissolublement individuelle et collective, cultivée et vécue. Ces caractéristiques montrent que les capacités de compréhension qui permettent de donner du sens au monde, de « posséder un monde » sont inscrites corporellement et culturellement. Cette « possession » du monde se fait à partir d'un processus d'appropriation. Trois pôles d'appropriation sont proposés : le pôle d'appropriation 1 ou appropriation, le pôle d'appropriation 2 ou incorporation et le pôle d'appropriation 3 ou in-culturation. Dans le couplage acteur-environnement, l'appropriation 1 décrit la construction du *monde-propre*, c'est-à-dire l'espace de manœuvre des acteurs ; l'appropriation 2 décrit le passage des objets techniques du *monde-propre* au *corps-propre* ; l'appropriation 3 permet de se centrer sur les éléments constituant la *culture-propre* des acteurs.

Pour décrire l'activité, le programme empirique du cours d'action propose des objets théoriques qui respectent le caractère asymétrique de tout couplage acteur-environnement. Trois objets théoriques seront mobilisés dans ce travail : le cours d'expérience, le cours d'action et le cours d'information. Chacun d'eux représente des aspects spécifiques de l'activité : le cours d'expérience se centre sur la construction de significations, le cours d'action met en relation les éléments intrinsèques et extrinsèques de l'activité et le cours d'information se centre sur les éléments de la Situation qui ne sont pas significatifs pour les acteurs, mais qui participent de la construction de l'expérience. Tous ces objets théoriques donnent un primat à l'intrinsèque, c'est-à-dire à la construction de significations par l'acteur. Ce point de vue en première personne est analysé suivant le cadre sémiologique proposé par Theureau (2004, 2006, 2009).

Le cadre sémiologique mis en place dans les études inscrits dans le programme de recherche du cours d'action a été inspiré des travaux de Peirce. Réalisant de modifications du signe triadique développé par cet auteur, Theureau (2004, 2006, 2009) propose un signe hexadique constitué de six composantes : l'Engagement, l'Actualité Potentielle, le Référentiel, le Représentamen, l'Unité du cours d'expérience et l'Interprétant.

Chacune de ses composante a des caractéristiques spécifiques. L'Engagement est ce qui intéresse l'acteur à l'instant t ; l'Actualité Potentielle correspond à des attentes spécifiques ; le Référentiel constitue les connaissances de l'acteur ; le Représentamen est ce qui est significatif pour l'acteur ; l'Unité du cours d'expérience constitue ce que fait l'acteur et l'Interprétant les types construits ou validés par l'acteur.

La déclinaisons des composantes du signe en hexatomies (ou sous-catégories) permet de différencier les éléments symbolique des non symboliques constituant la *culture-propre* des acteurs. Trois composantes du signe hexadique présentent des sous-catégories : le Représentamen, l'Unité du cours d'expérience et l'Interprétant. Elles sont censées décrire les processus d'apprentissage-développement, d'appropriation-individuation, de découverte et de création.

CHAPITRE 5

Orientations méthodologiques de la recherche

Ce chapitre vise à décrire l'ensemble des principes méthodologiques mobilisés dans notre étude. Il est décomposé en quatre sections :

Section	Sous-section
5.1 <i>Conditions contractuelles et éthiques de la recherche</i>	5.1.1 Description du processus de contractualisation avec les participants
	5.1.2 Les écoles concernées par l'étude
	5.1.3 Les participantes à l'étude
5.2 <i>Observer et documenter l'activité : le recueil des données</i>	5.2.1 Données d'observation
	5.2.2 Description générale des épisodes observées
	5.2.3 Données d'enregistrement en autoconfrontation
5.3 <i>Sélection d'un échantillon pour l'analyse de la culture d'action</i>	5.3.1 Prendre une nouvelle classe en charge
	5.3.2 Travailler à plusieurs en classe
	5.3.3 La mise en œuvre de s planifications proposées par le PAC
	5.3.4 L'organisation de l'espace de classe
5.4 <i>Décrire la culture d'action : traitement et analyse des données</i>	5.4.1 Construction du protocole à deux volets
	5.4.2 Construction locale du cours d'expérience
	5.4.3 Illustration de la construction locale du cours d'expérience

Introduction

Étudier l'activité *in situ* nécessite « des modalités d'enquête particulières, des relations entre chercheurs et professionnels étroites et confiantes, et des engagements réciproques ayant un minimum de communauté » (Durand et Horcik, 2012, p.36). Ces modalités doivent être accompagnées « de ruptures théoriques et conceptuelles liées à l'effort pour connaître les pratiques et les développer » (Ibidem).

L'engagement qui oriente les travaux inscrits dans le programme empirique du cours d'action répond à trois types d'enjeux : des enjeux ontologiques, des enjeux éthiques et des enjeux épistémologiques (Theureau, 2006). Au niveau ontologique, l'activité humaine est considérée comme la dynamique du couplage structurel (postulat de l'énaction) et comme un effet de surface de cette dynamique (postulat de la conscience préréflexive). Le niveau éthique, inclut les valeurs de toutes sortes qui permettent d'orienter la collaboration (chercheur(s)-acteur(s)) au processus de connaissances (volet empirique du programme du cours d'action) et au processus de conception de nouvelles situations de développement/apprentissage (volet technologique). Le niveau épistémologique implique un dialogue constante « entre l'épistémologie particulière développée et l'ensemble de l'épistémologie scientifique » (Ibidem, p.15), c'est-à-dire « s'inscrit dans un certain « régime de vérité » » (Ibidem, p.14). Un programme de recherche doit présenter une articulation entre ces trois niveaux car ceux-ci se rencontrent dans les choix théoriques et méthodologiques de la recherche.

Concernant les orientations méthodologiques, le programme de recherche du cours d'action propose un ensemble d'outils de recueil et d'analyse des données pour mener les enquêtes empiriques. Cet ensemble d'outils ou « Observatoire¹⁰³ » a été construit sur la base des éléments qui constituent l'engagement ontologique, épistémologique et éthique du programme de recherche et d'un ensemble d'hypothèses empiriques ou de connaissances qui orientent les choix théoriques et méthodologiques (Theureau, 2004, 2006). Cet observatoire précise les conditions contractuelles et éthiques favorables au recueil des données ainsi que les moyens techniques mis en œuvre pour accéder au niveau préréflexif de l'activité.

La Figure 12 schématise les relations entre l'engagement dans la recherche (ontologique, éthique et épistémologique) et les choix théoriques et méthodologiques qui orientent les travaux dans le programme de recherche du cours d'action. Ce schéma met en avant certaines des hypothèses empiriques en jeu dans cette thèse. Cependant d'autres recherches peuvent inclure

103 Le terme d'« Observatoire » a été emprunté par Theureau (2004, 2006) à Milner (1989).

d'autres hypothèses, notamment celles inscrites dans le volet technologique du programme empirique du cours d'action.

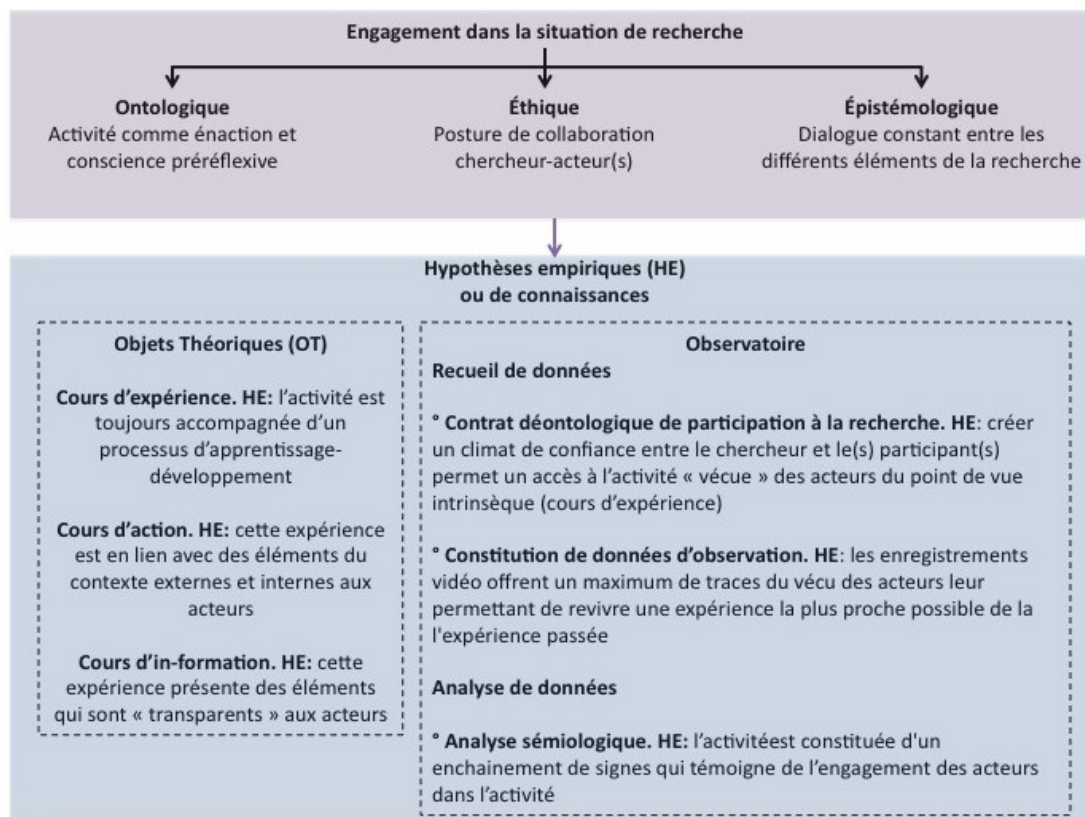


Figure 12. Relation entre l'engagement dans la situation de recherche et les choix théoriques et méthodologiques dans le programme de recherche du cours d'action.

5.1 Conditions contractuelles et éthiques de la recherche

Étudier la culture d'action des enseignants nécessite, comme nous l'avons vu dans les Chapitres 2 et 4, d'accéder aux liens ou associations que les acteurs construisent lors de leur expérience. Cet accès nécessite la construction d'un climat de confiance entre chercheur(s)-participant(s) pour accéder aux éléments de l'activité qui sont significatifs pour ces derniers.

Dans ce sens, une recherche qui accorde un primat à l'intrinsèque, c'est-à-dire au « point de vue des acteurs », doit passer par une phase préparatoire ou de contractualisation (Theureau, 2004, 2006). Dans cette phase, chercheur(s) et participant(s) définissent « des conditions de cette coopération et des moyens de lever les contradictions et les conflits d'objectifs, d'intérêts ou de curiosité susceptibles d'émerger pendant les recherches, ainsi que leur évolution sous l'effet de cette activité conjointe » (Durand, Rias et Veyrunes, 2010, p.24). Cet ensemble d'éléments vise la construction d'une relation de confiance chercheur(s)-participant(s) afin de s'approcher au plus près

de l'expérience des acteurs tout en évitant un sentiment d'intrusion pour ces derniers (Veyrunes, Bertone et Durand, 2003).

Les conditions de participation proposées par l'observatoire du cours d'action renvoient à trois idées fortes: (1) l'intégration authentique du chercheur dans la communauté de pratique, (2) le respect fondamental des exigences de la pratique et (3) le postulat d'une relative opacité des pratiques (Gal-Petitfaux, 2011 ; Gal-Petitfaux et Saury, 2002). Ces conditions peuvent être ajustées selon les contextes et le déroulement de la recherche.

5.1.1 Description du processus de contractualisation avec les participants

Respectant le principe d'intégration authentique du chercheur dans la communauté éducative, visant à « concevoir la recherche comme une activité collective située, mêlant conjointement des préoccupations scientifiques et professionnelles » (Gal-Petitfaux, 2011, p.42) et le respect des exigences de la pratique, c'est-à-dire de la mise en place de conditions méthodologiques préservant le cours de la pratique (Ibidem), le processus de contractualisation de notre recherche s'est déroulé en quatre temps :

1. Prise de contact avec le « *Departamento Administrativo de Educación Municipalizada*, DAEM » (Département administratif de l'éducation municipale).. Une réunion avec la Directrice de ce département a été demandée afin d'obtenir l'autorisation de réaliser notre enquête. Lors de cette première rencontre nous avons décrit les caractéristiques générales de notre recherche en termes d'objectifs. Compte tenu de la culture de l'évaluation dans le contexte chilien (Chapitre 3), cette étape de la contractualisation a été difficile et délicate. Le type de démarche et les caractéristiques de notre méthodologie pouvaient permettre, aux yeux de la directrice, d'« évaluer » les pratiques d'enseignement en classe, plus précisément de donner un panorama des faiblesses à surmonter. Ainsi, nous avons dû préciser face à cette instance que notre projet de recherche ne consistait pas en une « Assistance Technique Éducative » (ATE) (cf. sous-section 3.3.1. Chapitre 3), mais qu'il était possible d'envisager une restitution des résultats. Une fois précisé ce point, la directrice a organisé une rencontre avec le coordinateur des projets du département.
2. Rencontre avec le coordinateur des projets du DAEM. Une réunion a été réalisée afin de négocier les modes de restitution de la recherche et de prendre contact avec les directeurs des établissements. Ici, nous nous sommes engagée à : (1) informer

une fois par an des avancées de l'étude ainsi que des certains résultats intermédiaires et (2) informer les autorités (maire, directrice DAEM, etc.) et les membres de la communauté éducative, notamment les équipes de gestion des écoles appartenant au DAEM (directeurs des écoles, responsables des unités technico-pédagogiques, etc.) des résultats finaux de la recherche. Ainsi, deux réunions intermédiaires ont eu lieu : l'une en 2012, l'autre en 2013. La réunion avec les autorités prévue en 2014 n'a pas eu lieu à cause d'un mouvement social des enseignants contre l'administration de la municipalité.

En ce qui concerne le contact avec les écoles, deux critères ont été utilisés. Le premier était en lien avec le type de financement de l'école et le deuxième en lien avec l'organisation de l'institution¹⁰⁴. À partir de ces critères, nous avons demandé au coordinateur des projets du DAEM de prendre contact avec des institutions complètement financées par la municipalité, notamment avec des « écoles » c'est-à-dire celles possédant uniquement les niveaux d'enseignement « *pre-básico* » et « *básico* ».

3. Rencontre avec les directeurs des écoles. Après l'envoi d'un courrier électronique du DAEM aux directeurs des écoles les informant sur notre recherche et sur une prochaine prise de contact de notre part, nous avons envoyé un courrier électronique sollicitant un rendez-vous. Cinq des huit directeurs ont accepté de nous recevoir. Lors de nos rencontres, nous avons explicité les caractéristiques de la recherche ainsi que les conditions de participation. Compte tenu du grand nombre de réunions de travail relatives à la loi SEP et au « Plan de Soutien Partagé » (PAC)¹⁰⁵, la négociation des conditions de participation s'est centrée principalement sur la question de la libération du temps de travail des enseignants pour réaliser les séances en autoconfrontation. Nous nous sommes engagée, suite à la demande des directeurs, à restituer les résultats généraux de la recherche. Ceci permettait de maintenir l'anonymat des enseignants participants face aux équipes de direction. Cette rencontre a été perturbée par les manifestations.

Suite à ce moment d'échanges de points de vues, nous avons fixé une réunion avec les enseignants du premier « *ciclo básico* » (cf. Tableau 5, Chapitre 3), c'est-à-dire

104 Ce dernier choix est en relation avec le contexte général chilien. En effet, au Chili un même établissement scolaire peut inclure l'« *educación parvularia* » (*prekinder* et *kinder*), l'« *educación básica* » et l'« *educación media* », ils prennent des noms divers : collège, institut, etc. Les établissements appelés « écoles » sont ceux qui possèdent uniquement les niveaux « *pre-básico* » (*kinder-prekinder*) et « *básico* ».

105 Rappelons que la loi SEP ainsi que le PAC demandent des réunions périodiques de réflexion autour des pratiques d'enseignement, de la construction d'un bon climat scolaire, etc.

les enseignants des premiers niveaux de scolarité (*pre-kinder, kinder, primero básico, segundo básico, tercero básico et cuarto básico*).

4. Rencontre avec les enseignants. Nous avons réalisé cinq réunions d'information (une pour chaque école). Suivant les propositions de Veyrunes, Bertone et Durand (2003), au cours de ces réunions ont été précisées les caractéristiques de la méthodologie à utiliser (enregistrements vidéo et séances en autoconfrontation), les objectifs de la recherche (notamment l'objectif principal : décrire et comprendre la culture construite par les enseignants lors de leurs expériences professionnelles), le principe de restitution des données (constitution d'un CD-rom avec les enregistrements de classes, qui ont été distribués en 2013) et les engagements en terme de confidentialité et de durée de la recherche. Nous avons garanti l'anonymat des participants et souligné que l'usage des données vidéographiques serait réservé à l'enseignant concerné et aux chercheurs participants de la recherche.

Six enseignantes volontaires de trois écoles différentes ont accepté de participer à l'étude. Compte-tenu du poids des évaluations des enseignants réalisées par le MINEDUC, les participants ont considéré que les enregistrements en classe pouvaient permettre de se préparer à la présence d'une caméra dans la classe et que la séance en autoconfrontation leur permettrait de réfléchir à leur pratique. Ainsi, lors de la négociation des conditions de collaboration, les enseignantes ont demandé des retours de la part du chercheur à propos de leur travail en classe. Pour transformer le moins possible le travail réel, ces retours portaient notamment sur l'activité observée, les difficultés rencontrées et les préoccupations mobilisées. Un temps d'échange, avant et après les séances d'autoconfrontation a été mis en place pour répondre à cette demande. Il sera décrit dans la sous-section 5.2.3.

5.1.2 Les écoles concernées par l'étude

Trois écoles ont été concernées par l'étude. Comme nous l'avons indiqué auparavant, il s'agissait d'établissements publics allant du niveau *pre-kinder* (élèves de 5 ans) jusqu'au niveau *octavo básico* (élèves de 12-13 ans). Elles présentaient des similitudes au niveau du nombre et des caractéristiques des élèves, du nombre d'enseignants et des financements (Loi SEP, cf. sous-section 3.3.1. Chapitre 3). En ce qui concerne le climat scolaire, les trois écoles étaient décrites par les directeurs comme tranquilles, sans problème de violence scolaire et avec un bon climat de travail

pour les enseignants. Le Tableau 19 présente les caractéristiques principales de ces trois établissements.

	École 1	École 2	École 3
Nombre d'élèves	250 élèves	287 élèves	295 élèves
Loi SEP	Depuis 2008	Depuis 2008	Depuis 2008
Nombre d'enseignants de l'école	18 enseignants	16 enseignants	20 enseignants
Nombre de classes de l'école	9 classes	9 classes	9 classes
Enseignantes participantes à la recherche	3 enseignantes	2 enseignantes	1 enseignante
Nombre de classes participant à la recherche	3 classes	2 classes	1 classe

Tableau 19. Caractéristiques des écoles participants.

Parmi ces trois écoles seule l'Ecole 2 avait été évaluée par le Système National d'Évaluation de Performances (SNED) comme compétente, c'est-à-dire comme une école ayant de bons résultats et les capacités pour s'auto-gérer aux niveaux pédagogique et méthodologique. Grâce à cette évaluation, cet établissement percevait depuis 5 ans la prime annuelle « d'excellence académique » destinée aux enseignants.

5.1.3 Les participantes à l'étude

L'étude a été menée en collaboration avec six enseignantes volontaires, âgées de 30 à 60 ans. Afin de préserver leur anonymat, leurs prénoms ont été modifiés. Le Tableau 20 présente un récapitulatif des caractéristiques des participantes.

	Expérience professionnelle	Type et durée de contrat	Formation	Institution de formation	Niveau de classe et nombre d'élèves
Corine	5 ans (dont 4 dans l'école actuelle)	- Contrat indéterminé ¹⁰⁶ - 38 heures (dont 34 face aux élèves)	<i>Educación Básica</i>	Institut professionnel	<i>Primero Básico</i> (Élèves de 6 à 9 ¹⁰⁷ ans) 21 élèves
Dora	11 ans (toujours dans la même école)	- Contrat indéterminé - 30 heures (dont 27 face aux élèves)	Études de secrétariat	Institut professionnel	<i>Segundo Básico</i> (Élèves de 7 à 8 ans) 28 élèves
			Droit	Institut professionnel	
			<i>Educación Básica</i>	Institut professionnel	
Gina	37 ans (dont 25 dans l'école actuelle)	- Contrat indéterminé - 44 heures (dont 30 face aux élèves ¹⁰⁸)	<i>Educación Básica</i>	Université	<i>Cuarto Básico</i> (Élèves de 9 à 10 ans) 20 élèves
Véronique	23 ans (dont 11 dans l'école actuelle)	- Contrat indéterminé - 38 heures (dont 34 face aux élèves)	<i>Educación Básica</i>	Institut professionnel	<i>Primero Básico</i> (Élèves de 6 à 7 ans) 32 élèves
Jasmine	22 ans (dont 4 dans l'école actuelle)	- Contrat indéterminé - 38 heures (dont 34 face aux élèves)	<i>Educación Básica</i>	Institut professionnel	<i>Cuarto Básico</i> (Élèves de 9 à 10 ans) 33 élèves
			Psychopédagogie	Université	
Laura	6 ans (dont 5 dans l'école actuelle)	- Contrat déterminé - 38 heures (dont 34 face aux élèves)	<i>Educación Básica</i>	Institut professionnel	<i>Primero Básico</i> (Élèves de 6 à 7 ans) 34 élèves

Tableau 20. Caractéristiques des enseignantes participantes à l'étude.

Toutes les enseignantes, sauf Gina, avaient suivi leur formation en pédagogie dans le même institut de formation professionnelle.

106 Le contrat indéterminé est à durée indéterminée. Les enseignants sont considérés comme titulaires. Le contrat déterminé est renouvelable tous les ans.

107 Un élève de cette classe avait redoublé 2 fois.

108 Le « Estatuto docente » (Chapitre 3) a instauré une diminution des heures de travail face aux élèves après 30 ans de service.

5.2 Observer et documenter l'activité : le recueil des données

Les données ont été recueillies en respectant les principes définis par le contrat de collaboration. Dans ce contrat a été précisée la législation relative aux droits à l'image. Ainsi, avant les enregistrements vidéo nous avons envoyé des demandes d'autorisation de filmer aux parents d'élèves¹⁰⁹. Les enregistrements n'ont pas commencé avant l'obtention de la totalité de ces autorisations.

Trois types de matériaux empiriques ont été recueillis : (1) des enregistrements vidéographiques en situation de classe ; (2) des enregistrements vidéographiques lors des séances en autoconfrontation avec les enseignantes et (3) des notes d'observation de classe. Il existe une relation directe entre ces trois types de données : les enregistrements de classe constituent un support pour les séances en autoconfrontation à partir desquels les acteurs peuvent ré-évoquer ou ré-énacter l'activité vécue (Theureau, 2004). De plus, les notes d'observation permettent de documenter d'une manière plus fine les éléments du cours d'information et du cours d'action.

5.2.1 Données d'observation

Lors de la contractualisation, trois moments de recueil de données avaient été prévus : le premier de mars à mai¹¹⁰ 2012 (où ont été enregistrées 25 séances), le deuxième d'avril à juin 2013 et le troisième en octobre-novembre 2014. Compte tenu des nombreuses manifestations des années 2013 et 2014, les deux derniers recueils de données (qui cherchaient à compléter nos premières analyses) n'ont pas été effectués.

Deux types de données d'observation ont été recueillies : les données d'enregistrements vidéographiques des classes et les notes d'observation de classes. Pour les premières, une caméra sur pied fixe et avec un grand angle, a été placée au fond de la classe afin de perturber le moins possible le déroulement des leçons (Figure 13).

109 Voir annexe 11 pour accéder à la lettre envoyé aux parents d'élèves.

110 L'année scolaire au Chili commence le mois de mars et fini le mois de décembre.

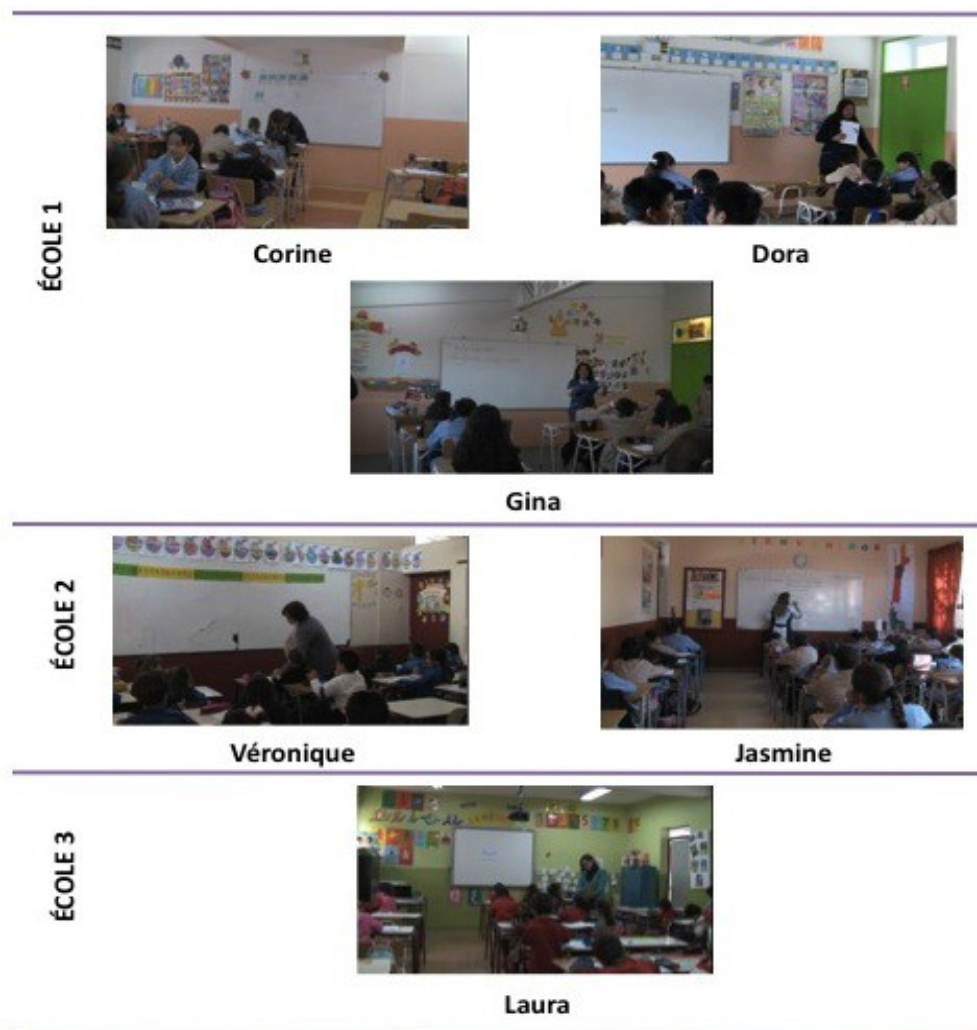


Figure 13. Placement caméra pendant les enregistrements en classe.

Ces données d'enregistrement en classe permettent de : « a) constituer des données comportementales et contextuelles indispensables pour l'analyse des cours d'action ; b) fournir un support pour documenter les aspects invisibles de l'activité à partir d'une remise en situation dynamique grâce à ces données ; c) fournir des éléments pour les rétrodictions de l'analyse » (Leblanc, Rias et Veyrunes, 2007, p.2-3). Même si les enregistrements vidéographiques comportent des limites en ce qui concerne la qualité des instruments technologiques – caméra, microphone, etc. –, les plans des enregistrements – plan d'ensemble ou plan réduit – et surtout au niveau des perturbations initiales que produit un élément externe au contexte étudié, les enregistrements en classe constituent des données plus riches que celles obtenues par des observations simples (Ibidem).

Concernant les notes d'observation prises durant les enregistrements en classe, elles se concentraient principalement sur : (1) des éléments de l'activité n'étant pas saisis par l'enregistrement (les sensations thermiques ou sonores, l'arrivée d'un tiers, etc.) et (2) le repérage temporel de moments de l'épisode visant à faciliter les déplacements dans le film lors des séances en autoconfrontation.

5.2.2 Description générale des épisodes observés

Dans un premier temps, l'observation de cinq épisodes par enseignante avait été planifiée. Cependant le nombre d'enregistrements a varié à cause de nombreux imprévus (enseignante malade, interventions externes d'évaluation, entre autres). Ainsi, nous avons finalement enregistré 25 épisodes de classe, soit environ 31 heures d'enregistrements en classe et 19 heures de séances en autoconfrontation. Le Tableau 21 présente les caractéristiques générales de ces séances.

	ÉPISODE 1				ÉPISODE 2				ÉPISODE 3				ÉPISODE 4				ÉPISODE 5			
	Date	Discipline	Épisode PAC	Durée	Date	Discipline	Épisode PAC	Durée	Date	Discipline	Épisode PAC	Durée	Date	Discipline	Épisode PAC	Durée	Date	Discipline	Épisode PAC	Durée
Corine	05/04/2012	Langage	Non	75 min	09/04/2012	Langage	Non	92 min	11/04/2012	Mathématiques	Non	60 min	16/04/2012	Langage	Oui	73 min	Annulée			
Dora	26/03 /2012	Langage	Oui	79 min	02/04/2012	Mathématiques	Oui	85 min	07/05/2012	Langage	Non	86 min	Annulée				24/05/2012	Sciences	Non	91 min
Gina	03/04/2012	Mathématiques	Non	94 min	04/04/2012	Langage	Oui	92 min	10/04/2012	Histoire	Non	86 min	11/04/2012	Langage	Oui	91 min	Annulée			
Véronique	28/03/2012	Langage	Oui	90 min	30/03/2012	Mathématiques	Non	87 min	19/04/2012	Langage	Non	88 min	24/04/2012	Langage	Oui	58 min	Annulée			
Continuation page suivante ►																				

¹¹¹ Au Chili l'heure pédagogique est de 45 min. Le temps scolaire est organisé dans de créneau horaires de 90 min. (deux heures pédagogiques) séparés généralement par de récréation de 15 min.. Les différences de temps d'enregistrement entre les épisodes était liés à de raisons diverses : interruption inattendue (coupure d'eau, arrivée d'une intervenante externe), début de la séance retardé (réunion avec un parent d'élève, réunion avec l'équipe pédagogique), intérêt des enseignantes (demande d'enregistrement de seulement une heure pédagogique).

	ÉPISODE 1				ÉPISODE 2				ÉPISODE 3				ÉPISODE 4				ÉPISODE 5			
	Date	Discipline	Épisode PAC	Durée	Date	Discipline	Épisode PAC	Durée	Date	Discipline	Épisode PAC	Durée	Date	Discipline	Épisode PAC	Durée	Date	Discipline	Épisode PAC	Durée
Jasmine	27/03/2012	Mathématiques	Non	61 min	29/03/2012	Histoire	Non	68 min	18/04/2012	Mathématiques	Non	65 min	20/04/2012	Langage	Oui	56 min	25/04/2012	Langage	Non	44 min
Laura	12/04/2012	Langage	Non	80 min	13/04/2012	Langage	Oui	82 min	17/04/2012	Mathématiques	Non	40 min	23/05/2012	Langage	Non	80 min	Annulée			

Tableau 21. Caractéristiques générales des 25 épisodes enregistrés.

Comme signalé auparavant, les données d'observation avaient deux objectifs principaux : (1) documenter la dynamique du couplage acteur-environnement et les éléments du contexte et (2) produire les traces les plus riches possible de l'activité vécue favorisant la remise en situation des enseignantes lors des séances en autoconfrontation.

5.2.3 Données d'enregistrement en autoconfrontation

Outres les observations, ont été recueillies des données de verbalisation issues des séances en autoconfrontation. Le programme empirique du cours d'action (Theureau, 2004) propose différentes méthodes de verbalisation pour accéder à la construction de signification. Elles ont été développées en fonction des caractéristiques particulières des activités étudiées. Par exemple, lors de l'activité individuelle-sociale d'un acteur isolé, il est possible de réaliser des verbalisations simultanées (demander à l'acteur de commenter son activité simultanément au déroulement de celle-ci) ou des verbalisations interruptives (demander à l'acteur de commenter son activité à un moment précis, pendant le déroulement de celle-ci). Dans le cas du travail enseignant, en classe il est impossible de demander ce type de verbalisation, ainsi les séances en autoconfrontation constituent le dispositif principal pour la remise en situation des acteurs.

Ces séances en autoconfrontation consistent en une procédure au cours de laquelle les acteurs sont confrontés à des enregistrements vidéographiques qui sont des traces de leur activité. Les participants sont invités à expliciter, montrer, désigner, mimer et commenter les éléments significatifs de leur activité. Par hypothèse (cf. Figure 12), les traces vidéographiques permettent de remettre les acteurs dans la situation dynamique favorisant l'accès à la conscience préréflexive (Theureau, 2010). Le questionnement « se développe uniquement en référence à ce qui a été fait et

dit durant le cours d'action ; il cherche à maintenir l'acteur dans un contexte dynamique proche de celui du cours d'action » (Theureau, 2004, p.75). Un questionnement directif spécifique est donc mis en place, il incite et aide les acteurs à expliciter, commenter et montrer leur activité : qu'est-ce que tu fais, là ? (pour faire préciser les actions) ; qu'est-ce que tu regardes à ce moment-là ? (pour faire préciser, par exemple, les perceptions) ; qu'est-ce que tu cherches, là ? (pour faire préciser les engagements), qu'est-ce que tu ressens ? (pour faire préciser les sentiments), entre autres. Ainsi, en plus du respect des conditions relationnelles entre participants et chercheur explicitées lors de la phase de contractualisation de la recherche, les autoconfrontations nécessitent des conditions matérielles adaptées (Ibidem) : (1) un questionnement qui ne bouleverse pas le cours d'action ou la reconstruction différée de l'activité ; (2) un questionnement en adéquation avec l'instant du cours d'action considéré, c'est-à-dire insistant sur le « maintenant » et (3) un questionnement en adéquation avec le lieu où se déroule l'activité, c'est-à-dire insistant sur l'« ici ». La Figure 14 montre le dispositif matériel mis en place pour les séances en autoconfrontations. Un cadrage large, intégrant l'ensemble de la situation d'autoconfrontation (chercheur-acteur-écran de l'ordinateur) a été privilégié, permettant un meilleur accès aux dimensions corporelles.

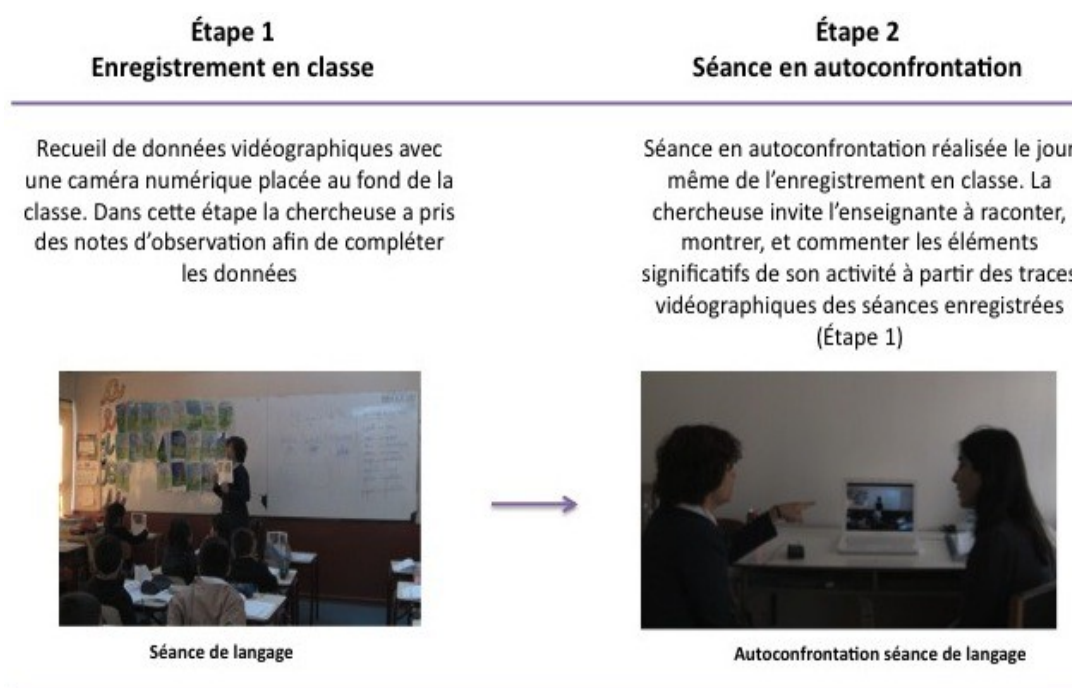


Figure 14. Dispositif matériel mis en place pour les séances en autoconfrontation

Pour éviter la « perte » d'information, les verbalisations en autoconfrontation doivent se dérouler le plus rapidement possible après l'activité étudiée et, si possible, dans le même lieu .

Durant cette séance en autoconfrontation, les enseignantes ont commenté des passages choisis soit par elles-mêmes, soit par le chercheur. Dans le deuxième cas, les passages étaient choisis principalement lors de la prise de notes d'observation en classe. Ces notes considéraient des comportements de l'enseignante pendant la séance.

Comme indiqué précédemment (cf. sous-section 5.1.1), lors de la négociation des conditions de collaboration, les enseignantes ont demandé des retours à propos de leur travail en classe de la part du chercheur. Avec ces retours, les enseignantes attendaient des propositions ou conseils pour améliorer leur pratique, préciser leurs choix didactiques, leurs gestes professionnels, etc. Conscients que ces retours peuvent transformer l'activité des enseignants à des degrés divers, il a été proposé aux participantes deux moments d'échanges : un avant le visionnage de l'enregistrement en classe et l'autre après. Ainsi, un questionnement très général a été adressé afin d'accéder au comment la séance avait été perçue par l'enseignante : comment vous sentez-vous à la fin de cette classe ? Que pensez-vous de votre classe à la suite du visionnage de la vidéo ? Une échelle de satisfaction allant de +3 (très satisfaite) à -3 (très peu satisfaite) a été proposée aux enseignantes pour qu'elles « évaluent » leurs classes. Le Tableau 22 présente un récapitulatif des caractéristiques générales des séances en d'autoconfrontation réalisées.

		Corine	Dora	Gina	Véronique	Jasmine	Laura
Épisode 1	Durée	48 minutes	53 minutes	68 minutes	44 minutes	41 minutes	50 minutes
	Lieu	Salle psychologue	Salle psychologue	Salle psychologue	Laboratoire de sciences	Laboratoire de sciences	Salle classe
Épisode 2	Durée	40 minutes	52 minutes	58 minutes	41 minutes	38 minutes	56 minutes
	Lieu	Bibliothèque	Salle kinder	Salle psychologue	Laboratoire de sciences	Laboratoire de sciences	Salle classe
Épisode 3	Durée	62 minutes	46 minutes	58 minutes	27 minutes	57 minutes	39 minutes
	Lieu	Salle classe	Salle kinder	Salle psychologue	Laboratoire de sciences	Laboratoire de sciences	Salle classe
Épisode 4	Durée	44 minutes	Annulée	58 minutes	36 minutes	57 minutes	67 minutes
	Lieu	Salle kinder		Salle psychologue	Salle classe	Laboratoire de sciences	Salle classe
Épisode 5	Durée	21 minutes	40 minutes	Annulée	Annulée	54 minutes	Annulée
	Lieu	Salle kinder	Salle psychologue			Salle classe	

Tableau 22. Caractéristiques générales des séances en autoconfrontation.

5.3 Sélection d'un échantillon pour l'analyse de la culture d'action

Compte tenu du volume de données obtenu, une sélection a été nécessaire pour répondre aux objectifs de cette étude. Suivant les propositions de Barbier (2010), cette sélection a consisté à identifier les épisodes dans lesquelles nous avons pu observer des moments qui pouvaient « perturber » à des degrés divers la *culture-propre* des enseignantes. Ainsi, les quatre types d'épisodes retenus seront développés par la suite:

- Type 1 : épisodes dans lesquels les enseignantes prenaient en charge une nouvelle classe et ;
- Type 2 : épisodes dans lesquels les enseignantes travaillaient par la première fois avec un « assistant de classe » ;
- Type 3 : épisodes dans lesquels les enseignantes mettaient en œuvre les planifications proposées par le Plan de Soutien Partagé (PAC) ;
- Type 4 : épisodes dans lesquels l'organisation de l'espace pouvait devenir une source de difficulté pour atteindre les objectifs mis en avant lors de la planification.

Pour chaque type d'épisode, des analyses différentes ont été effectuées (Nous y reviendrons dans la Partie II de cette thèse).

5.3.1 Prendre une nouvelle classe en charge

Les travaux portant sur le « genre professionnel enseignant » (Saujat, 2004) montrent qu'il est constitué de savoirs et de manières de faire transmises aux novices soit en formation, soit par les enseignants expérimentés au sein des écoles. Ce genre professionnel est transformé et enrichi par le style de chaque enseignant. D'autres travaux montrent que plusieurs de ces savoirs sont « transparents » pour les acteurs et qu'ils sont « cachés » aux observateurs même s'ils sont mobilisés dans l'action. Par hypothèse ces savoirs, qui pour nous appartiennent à la culture d'action des enseignants, peuvent revenir à la conscience préreflexive dans des situations qui « perturbent » la culture des enseignants.

Suivant cette hypothèse, nous avons analysé l'activité de Corine et de Véronique qui prenaient en charge une nouvelle classe. Bien que les changements de niveau de classe des enseignants soient très banals, les cas de Corine et de Véronique étaient particuliers. Corine prenait en charge une classe de CP (*primero básico*) sans avoir jamais travaillé avec ce niveau de classe et

de plus, en ayant toujours travaillé avec des élèves de 12 à 14 ans. Véronique quant à elle avait aussi été affecté à une classe de CP après 15 ans passés avec des élèves âgés de 9 à 14 ans. Les questions principales qui ont guidé les analyses de ces deux situations ont été les suivantes : Quels éléments de la culture d'action des enseignantes construite dans un certain contexte de classe persistent dans un nouveau contexte ? Pour y répondre nous avons analysé deux épisodes par enseignante (Tableau 23).

Enseignante	Épisodes	Description générale séquence analysé
Corine	Épisode 1	L'enseignante éprouve des difficultés à commencer l'évaluation (une dictée)
	Épisode 5	L'enseignante met rapidement les élèves au travail
Véronique	Épisode 1	L'enseignante présente des difficultés pour compléter un exercice avec les élèves
	Épisode 2	L'enseignante met en place une nouvelle manière de faire pour compléter un exercice avec les élèves

Tableau 23. Épisodes retenues pour l'analyse de l'activité des enseignantes affectées dans une nouvelle classe.

Suite à la construction-deconstruction du cours d'expérience des enseignantes, les signes documentés lors de l'analyse locale ont été mises en relation avec les données d'observation afin d'identifier les éléments de la situation pertinents pour l'activité, mais non commentés en autoconfrontation (cours d'in-formation).

5.3.2 Travailler à plusieurs en classe classe

Le travail des enseignants est considéré comme un travail solitaire et individuel qui se réalise dans un espace cellulaire protégé de regards des autres (Tardif et Lessard, 1999). En effet, la classe est « sous la juridiction d'un et d'un seul enseignant qui travaille avec un groupe d'élèves » (Tardif et Borgès, 2009, p.84). Cependant, de nouvelles politiques ouvrent cet espace à d'autres acteurs qui viennent « envahir » cette juridiction (Ibidem).

Comme nous l'avons vu dans le Chapitre 1, l'individualisme, très répandu chez les enseignants, est associé à des caractéristiques psychologiques comme la méfiance, l'attitude défensive et l'anxiété : les enseignants gardent jalousement leur autonomie. Dans ce sens, quels sont les effets de la présence d'un autre adulte dans la classe sur la culture d'action des enseignants ? Entraîne-t-elle des transformations de la culture d'action ? L'assistant est-il un

« perturbateur » du travail quotidien chez les enseignants ? Pour analyser si la présence d'un tiers transforme ou pas la culture d'action des enseignants, nous avons analysé des situations où les enseignantes n'avaient jamais travaillé avec des assistantes de classe (Tableau 24). Dans le contexte chilien ces assistantes peuvent avoir des parcours professionnels différents, seules les assistantes de maternelle (les *técnicos en párvulo*) suivent une formation spécifique.

Enseignante	Épisode	Formation assistant(e)	Description
Corine	Épisode 1 Épisode 3	Formation <i>técnico en párvulo</i>	L'enseignante n'a pas commencé l'année avec une assistante. Celle-ci est arrivée suite à la demande d'une mère qui a insisté sur la nécessité d'avoir une personne de plus en classe compte tenu du handicap de son enfant.
Gina	Épisode 1 Épisode 2	Enseignante de primaire	L'année précédente Gina avait demandé un assistant à la directrice de l'école. Deux raisons avaient motivé cette demande : les caractéristiques de la classe (plusieurs élèves avec des difficultés d'apprentissage) et ce que Gina appelle de la « fatigue professionnelle » : « <i>j'ai pas la même énergie qu'il y a vingt ans</i> »
Véronique	Épisode 1 Épisode 4	Un ex-militaire Une enseignante titulaire	Deux assistants travaillent avec Véronique. Le premier, un ex-militaire, est arrivé en classe quelques semaines après de début de l'année scolaire, car il avait eu des problèmes avec une autre enseignante de l'établissement avec lequel il travaillait. La deuxième, une enseignante qui devait partir à la retraite l'année suivante, aidait à certains moments et ne restait pas dans la classe toute la journée.
Jasmine	Épisode 2 Épisode 4	Enseignant de secondaire (histoire)	La directrice de l'école avait embauché un assistant pour la classe de Jasmine pour améliorer les apprentissages des élèves et les résultats au SIMCE.

Tableau 24. *Épisodes retenues pour l'analyse du travail des enseignants en présence d'un tiers.*

L'analyse de ces épisodes a consisté, dans un premier temps, à identifier les moments d'interaction entre les enseignantes et les assistants ainsi que les type de tâches que ces derniers réalisaient pendant la leçon. Ensuite, nous avons identifié les épisodes des séances en autoconfrontations où les enseignantes commentaient (ou pas) le travail avec les assistants.

5.3.3 La mise en œuvre des planifications proposées par le PAC

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 3, comme le PAC est évalué après chaque période, ce dispositif est devenu pour certaines enseignantes une prescription très forte : « *Nous sommes quand même obligées de le faire, même si on trouve qu'il est monotone et que c'est une espèce de préparation pour le SIMCE* » (Dora, épisode 1). Cependant, pour Jasmine le PAC n'était pas quelque chose de négatif « *le PAC, je trouve qu'il est bien, c'est un très bon matériel, en plus, si l'on considère le temps que prend la planification d'une séance, c'est pas mal d'avoir un peu d'aide à ce niveau, la séance est prête, il faut juste la lire avant* » (Jasmine, épisode 4).

L'objectif principal du PAC consiste à améliorer les pratiques des enseignants. Autrement dit, il cherche à transformer leur habitudes. Considérant les commentaires des enseignantes lors des séances en autoconfrontation, nous nous sommes questionnée sur ce changement : est-ce que ce dispositif transforme la pratique des enseignantes, leur culture d'action ? Est-ce que ce changement dépend de la posture initiale des enseignantes (positive par exemple chez Jasmine et négative chez Dora) ? Ainsi, pour analyser la culture d'action des enseignantes à partir de la mise en œuvre de ce dispositif nous avons retenu six situations de mise en œuvre du PAC (une par enseignante) (Tableau 25).

Enseignante	Épisode	Discipline	Planification PAC mise en œuvre
Corine	Épisode 4	Langage	Séance 9, Classe 10, Classe 11 (Annexe 12)
Laura	Épisode 2	Langage	Séance 9 (Annexe 12)
Dora	Épisode 1	Langage	Séance 1 (Annexe 9 et 10)
Jasmine	Épisode 4	Langage	Séance 19 (Annexe 13)

Tableau 25. Épisodes retenues pour l'analyse de la mise en œuvre du PAC.

Pour l'analyse, nous avons mis en relation ce qui était proposé par le PAC et ce qui était mis en œuvre par les enseignantes durant la leçon. Cette analyse a été mise en relation avec les éléments significatifs pour les enseignants repérés à partir de l'analyse sémiologique des séquences commentées en autoconfrontation.

5.3.4 L'organisation de l'espace de classe

Pendant les premières jours de classe, les enseignantes définissent l'organisation de l'espace de classe en lien avec les caractéristiques des élèves. En général, cette organisation cherche à maintenir la discipline, mais principalement, à répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

Cette planification caractéristique de la culture d'action des enseignants dans le contexte chilien, prend une importance majeure : le MINEDUC demande aux écoles un calendrier annuel qui doit faire apparaître une période dans laquelle les enseignants doivent actualiser la planification de l'année scolaire. Ces planifications sont demandées par les inspecteurs des subventions scolaires lors des visites aux écoles. Leur absence peut être sanctionnée.

Durant les séances en autoconfrontation deux enseignantes ont commenté concernant l'organisation de l'espace de classe. Elles les considéraient comme un élément importante dans leur pratiques pédagogiques. Cependant, des travaux montrent que, pendant la classe, les choix faits par les enseignants avant les classes deviennent transparents. Considérant ces constats, nous nous sommes posé la question suivante : existe-t-il des éléments de l'activité en lien avec l'organisation de l'espace qui échappent aux enseignants en les empêchant d'atteindre leurs attentes ? Pour répondre à cette question nous avons analysé huit épisodes : quatre épisodes de Laura et quatre épisodes de Jasmine (Tableau 26).

Enseignante	Épisodes étudiées	Discipline
Laura	Épisode 2	Langage
	Épisode 3	Langage
	Épisode 4	Mathématiques
	Épisode 5	Langage
Jasmine	Épisode 1	Histoire
	Épisode 2	Mathématiques
	Épisode 3	Langage
	Épisode 4	Langage

Tableau 26. Épisodes retenues pour l'analyse de la planification des enseignantes en lien avec l'organisation de l'espace et le placement des élèves.

Suivant les travaux de Marcel (1997, 1999) qui décrivent l'utilisation de l'espace par les enseignants pendant la classe, ont été décrites – à partir du visionnage de données d'enregistrement en classe – les dynamiques de déplacement et les emplacements les plus fréquemment occupés par l'enseignant (le tableau, le bureau, la porte, etc.). Considérant le fait que Laura et Jasmine organisaient les pupitres et plaçaient les élèves suivant la classification « fort, moyen et faible », ont été calculées les interactions durant les cours dialogué et le temps passé avec les élèves durant le passage dans les rangs.

5.4 Décrire la culture d'action : traitement et analyse des données

D'après Barbier (2010), approcher la culture d'action suppose des outils d'interprétation permettant d'aller au-delà des discours pour décrire les processus interprétatifs des sujets. D'après nous, le cadre théorique et méthodologique du programme empirique du cours d'action répond à ces enjeux. Pour accéder à ces « processus interprétatifs », plus précisément à la construction de significations, les données recueillies ont été traitées en trois étapes : (1) la transcription dans un protocole à deux volets des verbalisations et comportements en classe et lors des séances en autoconfrontation ; (2) la construction d'un récit réduit du cours d'expérience découpant l'activité en unités de signification (Unités du cours d'expérience, « U ») et (3) l'analyse sémiologique du cours d'expérience documentant les composantes du signe hexadique.

5.4.1 Construction du protocole à deux volets

Dans cette étude, nous travaillons essentiellement avec des données d'observation (enregistrements vidéographiques et notes d'observation) et des verbalisations et gestes corporelles lors des séances en autoconfrontation. Dans un premier temps, nous avons effectué la retranscriptions de ces données dans un tableau dit « protocole à deux volets ». Le premier volet est constitué des interactions verbales entre les enseignantes et les élèves ainsi que des gestuelles et des attitudes ; le deuxième volet est constitué des verbalisations en autoconfrontation. Ces dernières sont placées en vis-à-vis avec les verbalisations et comportements en classe qu'elles commentent.

Chaque protocole à deux volets a été précédé des informations indiquant : l'enseignante (P1-P6), la discipline et le titre de la leçon, l'heure d'enregistrement, la date, l'échelle de satisfaction (avec des commentaires des enseignantes) et la description générale de l'épisode. Le tableau 27 présente un extrait du protocole à deux volets relatif au cours d'expérience de Dora.

Enseignante	Dora	
Épisode 1	Langage : « Le Lézard »	
Heure	10 heure	
Date	26/03/12	
Échelle de satisfaction	(0 ---> +2). Insatisfaction en lien avec le PAC : « j'ai pas aimé la séance, de plus le PAC te met beaucoup de contraintes, tu dois dire ceci et cela (fait un geste sur la table comme si elle était en train d'énumérer) »	
Description de l'épisode		
Suite à une classe de mathématiques et après la première récréation de la journée, l'enseignante demande à la classe de s'installer. Aidée de trois élèves, elle distribue les « cahiers des élèves » du PAC. L'épisode se centre sur les exercices proposés par cette ressource. Le jour avant de la leçon Dora a lu la planification proposée par le PAC, ici elle s'est rendue compte que les exercices étaient très routinières et monotones. L'engagement initial de l'enseignante était de donner à cette classe une dynamique différente pour susciter l'attention des élèves). L'exercice du PAC consistait en la lecture d'un poème « Le lézard ». Les élèves devaient faire une lecture suivie de la réalisation de trois exercices portant sur le poème.		
VOLET 1		VOLET 2
Temps et données d'observation	Verbalisations et attitudes en classe	Verbalisations en autoconfrontation
00'03 L'enseignante efface le tableau. Ensuite, elle organise les élèves.	E : (Tout en parlant l'enseignante se dirige vers son bureau) Tous bien assis, bien droits ! Ingrid, viens ici ! (Ingrid s'approche au bureau) Antonia, viens ici ! (L'enseignante donne à Ingrid quelques exemplaires du PAC. En s'adressant à Ingrid) « distribue dans cette rangée » (Antonia s'approche de l'enseignante. Celle-ci lui donne quelques PAC) : « distribue-les au fond ». (Tout en parlant l'enseignante s'approche de Katy) : « Katy, distribue (les PAC) ici ». (L'enseignante regarde l'élève qui se trouve face à son bureau) : « range ce cahier ! »	Ch : là, tu choisis deux filles ? E : trois Ch : trois filles avec des caractéristiques particulières ou au hasard ? E : (fait de la tête un signe négatif) des fois je choisis un garçon, des fois je choisis des filles, n'importe qui. Ch : et là tu prépares... ? E : là, je suis en train de préparer le matériel en le divisant par groupes. Regarde (montre Ingrid sur l'écran) : elle va donner le matériel à ce groupe là. Antonia, elle va le distribuer à ce groupe (montre la rangée du milieu sur l'écran) et... Sinon, si c'est moi qui distribue, j'aurais plus d'élèves debout lorsque je les appelle un par un.
(00'55) Pendant que les trois élèves distribuent le PAC l'enseignante observe la classe	E : Chut ! où est Luquita ? (Tout en observant la classe, range les pupitres des élèves proches d'elle. Ensuite elle s'adresse à Katy) là-bas il en manque un (désigne une rangée)	Ch : Alors, tu les fais participer et tu gagnes du temps ? E : c'est ça. Ch : tu te souviens de ce que tu étais en train de penser là ? E : elles (les trois élèves) sont longues (dans la distribution du PAC) ! Ch : elles prenaient beaucoup de temps ? E : Oui
Continuation page suivante ►		

VOLET 1		VOLET 2
Temps et données d'observation	Verbalisations et attitudes en classe	Verbalisations en autoconfrontation
(01'25) les élèves finissent la distribution et s'approchent à l'enseignante	Antonia : Tante, j'ai fini E: vous avez fini ? d'accord ! Asseyez vous (s'approche du bureau et prend son PAC) Élève : tante ¹¹² , je peux aller aux toilettes ? E : pas de permission pour aller aux toilettes car vous avez déjà eu la récréation pour y aller, n'est-ce pas ?	Ch : ce sont les règles (de vie) que vous avez ? E : oui, là haut sont affichées les règles (les montre sur l'écran au dessus du tableau) là haut. Nous les lisons tous les jours au début de la matinée. Des fois je ne les lis pas toutes, juste les quatre premières. Ch : et une de ces règles est de... ? E : ils doivent aller aux toilettes pendant la récréation pour éviter d'interrompre la classe.

Tableau 27. Extrait protocole à deux volets.

Dans les transcriptions les points de suspension « ... » marquent les silences ou les hésitations des enseignantes, les parenthèses « (...) » ont été employées pour insérer des indications complémentaires et l'indication « (NA) » signale un passage inaudible.

5.4.2 Construction locale du cours d'expérience

Lorsqu'un acteur est invité à commenter et expliciter son activité, le flux continu et naturel de celle-ci est découpé de manière spontanée en Unités du cours d'expérience, « U ». Par hypothèse, ces unités constituent un enchaînement de significations qui émergent du couplage acteur-environnement et qui peuvent être décrites à partir de l'objet théorique cours d'expérience.

Pour documenter le cours d'expérience des enseignantes il faut documenter les composantes du signe hexadique. Cette identification est possible grâce à un questionnement spécifique. Le Tableau 28 présente les types de questions qui permettent la documentation de ces composantes.

¹¹² Dans de nombreux établissements chiliens les élèves appellent les enseignants « Tante » ou « Oncle ».

	Composante du signe	Questionnement
POSSIBLES	Engagement [E] Constitue pour la conscience préréflexive un « ouvert » qui est révélé par l'intermédiaire de [R]. Circonscrib les anticipations issues des interactions passées et les possibilités de perturbations futures.	Quelles sont les préoccupations qui accompagnent et/ou orientent l'activité ?
	Actualité potentielle [A] Constitue des possibles déterminés par la conscience préréflexive. Elle est révélée à celle-ci par l'intermédiaire de « R » (anticipations passives) et « U » (anticipations actives).	Quelles sont les attentes des acteurs ? Quel résultat attend l'acteur de son activité ?
	Référentiel [S] Constitue l'ensemble des types, relations entre types et principes d'interprétation. Ils décrivent : des structures typiques d'attention, des perceptions, des actions, des communications, des discours privés, des émotions et des constructions de nouveaux types (t) et relations entre types (tt). Il se révèle à la conscience préréflexive par l'intermédiaire de [U] et par les modifications apportées à S par [U] (par l'intermédiaire supplémentaire de la composante [I]). Il est enrichi par [R], [U] et [I].	Quelles sont les connaissances mobilisées dans l'action ?
ACTUEL	Représentamen [R] Constitue les éléments de la situation qui interpellent les acteurs. Il est associé à la transformation de A et S.	Quel est l'élément significatif dans la situation pour l'acteur ? Quel(s) élément(s) de la situation considère l'acteur ? Quel est l'élément rappelé, perçu ou interprété par l'acteur ?
	Unité du cours d'expérience [U] Comprend les actions, les diagnostics, les pronostics fonctionnels, les « états d'âme », les sentiments, les typifications, les communications, et toute sortes d'inférences et d'interprétations. Participe à la transformation de l'ensemble sélectionné des anticipation (A').	Que fait l'acteur ? Que pense-t-il ? Que ressent-il ?
VIRTUEL	Interprétant [I] Transformation (à des degrés différents) des savoirs et des habitudes des acteurs à l'instant t.	Quelles actions, communications, idées, etc. (in)valide ou construit l'acteur à l'instant t ? Quels sont les doutes mobilisés dans l'action ?

Tableau 28. Questionnement pour l'identification de composantes du signe hexadique

La description des composantes du signe (Tableau 32) montre que l'Engagement « E », l'Actualité Potentielle « A » et le Référentiel « S » sont révélés à la conscience préréflexive par l'intermédiaire du Représentamen « R » (pour la première), du Représentamen « R » et l'Unité du cours d'expérience « U » (pour la deuxième) et de l'Unité du cours d'expérience et l'Interprétant « I » (pour la troisième). Ainsi, pour un observateur externe, la documentation des trois composantes du « Possible » passe dans un premier temps par la documentation des deux composantes de l'« Actuel ».

Theureau (2006) propose un ordre de détermination du signe hexadique qui ne correspond pas à son ordre de construction (cf. Chapitre 4, sous-section 4.3.3. Figure 19). Cet ordre d'analyse commence par la documentation de « U », suivi par la documentation de « R ». À la suite, il faut documenter « S », « A » et « E ». Enfin, une fois documenté « S », il est possible de préciser le virtuel « I ». Pour la détermination des « Possibles » il faut « considérer le protocole de construction des données au-delà de l'instant considéré, aidé en cela par l'analyse en structure(s) significative(s) à t qui déborde celle des ouverts à chaque instant t vers leur histoire telle qu'elle est conçue rétrospectivement par l'acteur à chaque instant » (Ibidem, p.309).

Pour documenter chacune des composantes du signe hexadique différentes conventions de nomination ont été utilisées : celles proposées par Theureau (2004, 2006), Dieumegrad (2009) et Salini (2013). Dieumegard (2009) propose une « grammaire minimale » pour la description de l'Interprétant. Selon cet auteur, « pour décrire une connaissance, il ne s'agit plus d'écrire une proposition en déterminant son sujet de manière plus ou moins implicite et contrôlée, mais de se demander quelles sont, dans l'expérience de l'acteur, les expériences plausibles de totalités familières » (Op. cit. p.309). Ces expériences familières peuvent renvoyer à des « objets, signes, situations, actions, événements, personnes, soi, et différentes configurations les associant. Certaines peuvent être expérimentées en tant qu'énoncés langagiers » (Ibidem). Ils sont étiquetés par un nom ou un groupe nominal qui, par convention, est écrit entre crochets. Ce nom ou groupe nominal est suivi par les actions et/ou les raisonnements que l'acteur mobilise dans le processus d'apprentissage-développement.

Le Tableau 29 précise les conventions adoptées pour documenter les composantes du signe hexadique. Pour les expliquer nous nous servons ici de l'exemple développé dans le Chapitre 4 dans lequel une enseignante devait réaliser une classe en utilisant un tableau blanc interactif (TBI).

Sous-catégories des composantes du signe hexadique	Convention de documentation
Unité du cours d'expérience [U] [U.1.1] Impulsion [U.2.1] Sentiment. Émotion [U.3.1*] Idéation [U.2.2] Action d'imagination. Réminiscence [U.2.3*] Action symbolique ou communication [U.3.3*] Action logico-mathématique	Documentation de U « [U.type de U] » suivi par un verbe d'action ou un adjectif qualificatif Ex. [U.2.3*. Action corporelle] L'enseignante fixe l'affiche avec le mot « lézard » sur le TBI
<i>Continuation page suivante ►</i>	

Sous-catégories des composantes du signe hexadique		Convention de documentation
Représentamen [R] [R1.1] Qualité-Perception-Sensation [R2.1] Qualité-Perception -Sensation particulières [R3.1*] Qualité symbolique [R.2.2] Perception sélective [R.2.3*] Symbole, schéma symbolique, discours [R.3.3*] Symbole logico-mathématique		Documentation de R « [R.XX. Type de R] » suivi de la relation « R »/ancrage (Theureau, 2004) : – « R » = Expression « L'acteur fait, perçoit, se rappelle » – Ancrage = description situation Ex. [R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit / la prise du vidéoprojecteur endommagé
Référentiel [S] Sans sous-catégories		Des expressions annonçant des règles ou des situations. Ex. - Type : Fixer des affiches avec les exercices sur le TBI permet d'avancer comme prévu
Actualité Potentielle [A] Sans sous-catégories		L'expression « L'acteur s'attend à ... » suivie de la description de la situation attendue. Ex. L'enseignante s'attend à ce que le TBI fonctionne comme d'habitude
Engagement dans la situation [E] Sans sous-catégories		Verbe à l'infinitif suivi soit d'un complément, soit d'un substantif (Salini, 2013). Ex. Projeter les exercices prévus sur le TBI
Interprétant [I] <div> <div> [I.1.1] Emergence d'un type [I.2.1] Renforcement d'un type / Affaiblissement d'un type [I.2.2] Construction d'un prototype. Généralisation d'un type (Induction pratique) [I.3.1] Formation d'hypothèses (Abduction pratique) [I.3.2] Validation pratique du type (Dédution pratique) [I.3.3] Intégration et réorganisation de « S » </div> <div> [I.1.1*] Doute – Constat d'ignorance [I.2.1*] Renforcement d'un type (t) conventionnel / Affaiblissement d'un type conventionnel [I.2.2*] Construction langagière ou symbolique du prototype (Induction symbolique) [I.3.1*] Formation d'hypothèses sur de types conventionnels (Abduction symbolique) [I.3.3*] Validation du type symbolique [I.3.3*] Intégration et réorganisation symbolique de « S » </div> </div>		Documentation de I « [I.Type de I] » suivi par un [nom ou groupe nominal] suivi par les actions et/ou les raisonnements. Ex. Si U* alors I*. [I.2.1. Renforcement t] [l'affiche] : fixée sur le TBI

Tableau 29. Conventions de nomination des composantes du signe hexadique.

5.4.3 Illustration de la construction locale du cours d'expérience

D'après Gal-Petitfaux et Saury (2009), pour s'approcher des pratiques il faut respecter le postulat de leur relative opacité. Il s'agit de les considérer « comme étant énigmatiques, bien que familières » (Gal-Petitfaux, 2001, p.43) ou, comme l'indique Durand (2001) le chercheur doit faire « l'effort de rendre l'action observée étrange mais pas étrangère, ou "anthropologiquement étrange" : faire en sorte que ce qui est évident ne soit plus évident, que ce qui va de soi n'aille plus de soi » (Op. cit. p.20). Considérant le passé d'enseignante de la chercheuse qui a mené les analyses, ce postulat a été constamment évoqué afin d'éviter des interprétations autres que celles liées aux données recueillies.

A titre d'illustration des analyses réalisées, l'extrait du protocole à deux volets présenté dans le Tableau 30 est utilisé. Comme signalé dans la section précédente, pour réaliser l'analyse locale du cours d'expérience il s'agit de suivre l'ordre de détermination du signe hexadique proposé par Theureau (2006) : (1) l'identification de « U » (Que fait l'acteur ? Que pense-t-il ? Que ressent-il ?), (2) l'identification de « R » (Quel est l'élément rappelé, perçu ou interprété par l'acteur ?), l'identification de « S » (Quelles sont les connaissances mobilisés dans l'action ?), l'identification de « A » (Quel résultat l'acteur attend-il de son activité ?), l'identification de « E » (Quelles sont les préoccupations qui accompagnent et/ou orientent l'activité ?) et l'identification de « I » (Quelles actions, communications, idées, etc. l'acteur (in)valide-t-il ou construit-il à l'instant t ?). Le Tableau 30 présente les éléments identifiés dans l'analyse de l'extrait.

Signe 2		
[U.3.2*. Communication] Demande à trois élèves de distribuer le matériel		
[R] Non documenté		
[S] Type : Faire participer les élèves à la distribution du matériel évite les pertes de temps	[A] L'enseignante attend que les élèves se préparent rapidement à travailler	[E] Préparer les élèves à commencer la leçon
[I.3.2* Validation de t] [Les élèves] distribuer du matériel évite les pertes de temps		
Signe 3		
[U.3.2*. Communication] Interpelle un élève qui a un autre cahier sur la table		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit/le cahier d'une autre matière sur la table		
[S] Type : Pour commencer la leçon les élèves doivent avoir le matériel qui correspond	[A] L'enseignante attend que les élèves se préparent rapidement à travailler	[E] Préparer les élèves à commencer la leçon
[I.2.1*. Renforcement de t] [le cahier] distrait l'élève		
<i>Continuation page suivante ►</i>		

Signe 4		
[U.2.2. Sentiment] Inquiétude. Il manque Lucas		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit/Lucas n'est pas à sa place		
[S] Type. <i>Lucas est un élève qui est toujours prêt pour commencer la leçon</i>	[A] L'enseignante attend que les élèves se préparent rapidement à travailler	[E] Préparer les élèves à commencer la leçon
[I. 2.1. Généralisation de t] [élève] est généralement prêt au début des classes		
Signe 5		
[U.3.2 *. Communication] Demande aux élèves où se trouve Lucas		
[R] = [U.2. Sentiment]		
[S] Type. <i>Lucas est un élève qui est toujours prêt pour commencer la leçon</i>	[A] L'enseignante attend que les élèves se préparent rapidement à travailler	[E] Préparer les élèves à commencer la leçon
[I] Non documenté		
Signe 6		
[U.3.2*. Action corporelle] Organise les rangs des élèves		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit/Les rangs mal placés		
[S] <i>Dans le rangement des pupitres il faut toujours laisser la place pour circuler</i>	[A] L'enseignante attend que les élèves se préparent rapidement à travailler	[E] Préparer les élèves à commencer la leçon
[I.3.2*. Validation du t] [les pupitres] doivent être bien placés		

Tableau 30. Illustration de l'analyse locale du cours d'expérience.

Une brève analyse des signes documentés rend compte de plusieurs situations lors des analyses sémiologiques :

- Certaines composantes du signe peuvent ne pas être documentées. Dans ce cas, le tableau a été complété par la phrase « Non documenté ». Cependant, des signes documentés *a posteriori* permettent de « compléter » des signes repérées précédemment. Par exemple, le « S » lié à une attention constante de la part de l'enseignante quant à l'organisation des pupitres n'a été identifié qu'après plusieurs signes. En autoconfrontation, l'enseignante avait commenté « *là, je le déplace [le pupitre] car on sait jamais quand on aura un tremblement de terre, et là panique ! (rire), il faut toujours laisser de la place pour circuler* ». Dans ces cas, « S » est écrit en italique. Cette situation est la même pour le signe 4.
- Il existe des « U » qui peuvent constituer le « R » du signe suivant, ce que Theureau (2004) appelle « chaîne interprétative ». Par exemple, dans la construction du signe 5, c'est le sentiment d'inquiétude que produit le fait que Lucas n'est pas à sa place (« U » du signe

4) qui devient le « R » du signe 5. La chaîne interprétative peut expliquer la difficulté dans la documentation de certains « R », mais non pas la totalité.

Cette illustration permet d'identifier des éléments constitutifs de la *culture-propre* de Dora (les signes avec l'Unité du cours d'expérience symbolique « U* »), parmi lesquels seuls les signes 2, 3 et 6 constituent des éléments du genre professionnel. Le signe 4 montre qu'il existe des moments dans lesquels se mobilisent des savoirs propres à l'enseignante et qui sont en lien avec la culture de la classe « *Lucas est un élève qui est toujours prêt pour commencer la leçon* », en effet, rien ne nous permet d'affirmer que Lucas se comporte de la même façon avec d'autres enseignants. Bien que ce signe soit suivi d'un signe symbolique (signe 5) dans lequel Dora exprime son inquiétude en mots « *Chut ! où est Luquita ?* », il est difficile de traduire le sentiment d'inquiétude perçu par l'enseignante.

Synthèse du chapitre

Le programme du cours d'action constitue un programme de recherche au sens de Lakatos. Ceci veut dire qu'il existe une cohérence entre les postulats qui constituent le noyau dur et les hypothèses empiriques ou de connaissances qui orientent les choix théoriques sous-jacents ainsi que les choix méthodologiques. Concernant ces derniers, le programme empirique du cours d'action propose un « Observatoire » constitué d'un ensemble d'outils de recueil et d'analyse de données pour mener les enquêtes empiriques.

Pour construire un climat de confiance entre le(s) participant(s) et le(s) chercheur(s) une phase de préparation ou de contractualisation précède le recueil de données. Dans cette recherche ce processus de négociation s'est composé de quatre étapes : une rencontre avec la directrice du Département Administratif de l'Éducation (DAEM), une rencontre avec le directeur des projets du même département ; des rencontres avec des directeurs des établissements et une rencontre avec des enseignants du « *ciclo básico* ». Ces réunions ont permis de préciser les conditions de participation à la recherche en termes de : confidentialité et respect de droits de l'image, durée de la recherche, conditions matérielles et techniques du recueil de données, conditions pour la restitution des données et des résultats de la recherche, entre autres. Suite à ces réunions, six enseignantes de trois écoles (aux caractéristiques similaires) ont accepté de participer à l'étude.

Une fois les conditions de participation établies a été mis en place le recueil des matériaux empiriques. Inscrit dans les théories de l'activité, le programme du cours d'action offre différentes méthodes de recueil qui donnent une place fondamentale aux données d'observation et de verbalisation de l'activité *in situ* d'un point de vue intrinsèque. Compte tenu que le travail des enseignants en classe se réalise en présence des élèves, des verbalisations de type simultanées ou interruptives sont difficiles, voire impossibles. Pour surmonter ce type de contraintes, le programme de recherche du cours d'action propose la construction de trois types de données : des enregistrements vidéographiques de l'activité (ici les situations en classe), des enregistrements vidéographiques des verbalisations lors de séances en autoconfrontation et données d'observation ethnographique.

Les enregistrements vidéographiques de l'activité constituent des traces de l'activité qui permettent de remettre les acteurs en situation pendant les séances en

autoconfrontation . Suivant les propositions de Theureau (2004, durant ces séances les acteurs sont invités à expliciter, montrer, désigner, mimer et commenter les éléments de leur activité significatifs pour eux. Pour éviter des réflexions portant sur l'activité ou des justifications, un questionnement se centrant sur l'« ici et maintenant » est utilisé par le chercheur. Ces séances ont été réalisées le jour même de l'enregistrement de la situation de classe.

Compte tenu du grand nombre de données vidéographiques et de verbalisation obtenues , un tri a été réalisé afin de répondre aux objectifs de notre étude. Suivant les propositions de Barbier (2010), le principal choix a consisté à identifier des moments qui pouvaient « perturber » à des degrés différents la culture d'action des enseignantes. Les épisodes retenues étaient donc : (1) ceux où des enseignantes mettaient en place la planification proposée par le PAC ; (2) ceux où des enseignantes travaillaient par la première fois avec un assistant de classe ; (3) ceux où des enseignantes prenaient en charge une nouvelle classe et (4) ceux où des enseignantes avaient organisé l'espace de classe en lien avec leurs attentes pédagogiques.

Le traitement des données a été effectué selon deux premières étapes : (1) la transcription des données de verbalisation et (2) l'organisation dans un protocole dit « à deux volets », dans lequel les *verbatim* des séances d'autoconfrontation étaient mis en correspondance temporelle avec la transcription de verbalisations en classe.

L'analyse sémiologique du cours d'expérience réalisée consistait à documenter les composantes du signe hexadique à partir d'un questionnement spécifique. Cette identification suit un ordre de détermination du signe hexadique qui ne correspond pas à son ordre de construction « naturel ». Cet ordre d'analyse commence par la documentation de l'Unité du cours d'expérience « U » suivi par l'identification du Représentamen « R », du Référentiel (S), de l'Actualité Potentielle « A », de l'Engagement « E » et de l'Interprétant « I ».

Pour documenter ces composantes des conventions de nomination ont été utilisées. Nous proposons une convention spécifique pour documenter les sous-catégories de l'Unité du cours d'expérience « U », du Représentamen « R » et de l'Interprétant « I ».

PARTIE II

Analyse de l'activité individuelle-sociale, de la culture-propre et de la culture d'action

Organisation de la partie II

D'après Barbier (2010), pour décrire la culture d'action des acteurs il faut privilégier les moments de transformation de la culture d'action. Ainsi, nous avons identifiées quatre situations pouvant rendre compte de cette culture chez les enseignantes participants à l'étude. Cette partie présente les résultats de l'analyse de ces situations. Elle est structurée en cinq chapitres.

Chapitre	Section
Chapitre 6 <i>Travailler dans une nouvelle classe</i>	6.1 Prendre en charge un nouveau niveau de classe : le cas de Corine
	6.2. Reprendre un même niveau de classe : le cas de Véronique
	6.3 Discussion intermédiaire
Chapitre 7 <i>Travailler à plusieurs dans la classe</i>	7.1 Apprendre à travailler avec d'autres professionnels en classe : le cas de Corine
	7.2 Un assistant d'éducation pour alléger le travail : le cas de Gina
	7.3 Construire un bon climat de travail grâce à l'assistant d'éducation : le cas de Véronique
	7.4 Renforcer l'apprentissage des élèves avec l'aide d'un assistant : le cas de Jasmine
	7.5 Discussion intermédiaire
Chapitre 8 <i>Les prescriptions comme objet culturel : les cas du « Plan de Soutien Partagé »</i>	8.1 Le PAC comme « banque » d'exercices : les cas de Corine
	8.2 Suivre le PAC à la lettre : le cas de Laura
	8.3 Le PAC comme obstacle au travail : le cas de Dora
	8.4 Le PAC comme ressource : La cas de Jasmine
	8.5 Discussion intermédiaire
Chapitre 9 <i>L'aménagement de l'espace de la classe</i>	9.1 Dynamique des configurations de classe et transformation des choix pédagogiques des enseignants : le cas de Jasmine
	9.2 Configurations de classe et influence du travail collectif : le cas de Laura
	9.3 Discussion intermédiaire
Chapitre 10 <i>Discussion générale et perspectives de recherche</i>	10.1 Construction de la culture dans l'action : entre transformation, adaptation et création de connaissances
	10.2 Apports à la connaissance du travail enseignant et à leur formation
	10.3 Apports au programme de recherche du cours d'action
	10.4 Perspectives de recherche

CHAPITRE 6

Travailler dans une nouvelle classe

Ce chapitre, s'intéresse à la manière dont les éléments constituant la culture d'action des enseignants peuvent devenir des ressources lorsque ces derniers prennent en charge une nouvelle classe. Pour ce faire, ont été analysées les activités de deux enseignantes, Corine et Véronique. La première, prenait en charge une classe de *primero básico* (CP), niveau avec lequel elle n'avait jamais travaillé ; la deuxième avait aussi été affectée dans ce niveau de classe après 15 ans passés avec des élèves âgés de 9 à 14 ans. Le chapitre est organisé en trois sections :

Section	Sous-section
6.1 <i>Prendre en charge un nouveau niveau de classe : le cas de Corine</i>	6.1.1 Les connaissances comme ressource pour l'action : essai, erreur, réajustement
	6.1.2 Des nouvelles connaissances pour une nouvelle culture de classe
6.2 <i>Reprendre un même niveau de classe : le cas de Véronique</i>	6.2.1 Quand la <i>culture-propre</i> devient source de difficultés
	6.2.2 Transformer la <i>culture-propre</i> selon les caractéristiques des élève
6.3 <i>Discussion intermédiaire</i>	6.3.1 Un nouveau niveau de classe : de l'appropriation (appropriation 1) à la l'in-culturation
	6.3.2 Reprendre un niveau de classe : de l'incorporation (appropriation 2) à l'inculturation

Introduction

La classe constitue l'espace archétypique du travail enseignant. Il devient le lieu où l'enseignant et les élèves se réunissent régulièrement et pendant de longues périodes (Doyle, 1986). Les classes sont très hétérogènes, en effet leurs caractéristiques dépendent à la fois des caractéristiques des élèves et de celles des enseignants (Gallego et al., 2001). Celles-ci font apparaître des « cultures de classes » diverses, où les enseignants mettent en œuvre des manières de faire et des gestes professionnels spécifiques. (cf. Chapitre 1). Cependant, ces savoir-faire sont-ils les mêmes d'une classe à une autre ? Peuvent-ils être aussi « efficaces » d'un niveau de classe à un autre ? Plus particulièrement, quelle est le poids de la *culture-propre* des enseignants lorsqu'ils se retrouvent dans une nouvelle classe ? Quels savoirs, savoir-faire et gestes professionnels émergent pour répondre à de nouvelles situations ?

Pour décrire la *culture-propre*, notamment son poids dans des situations de transition professionnelle (ici, la prise ou la reprise d'un niveau de classe), les cours d'expériences de Corine et Véronique ont été analysés. Cette analyse a permis de caractériser la *culture-propre* et les éléments de la culture d'action qui la constituent ainsi que sa construction lors des processus d'apprentissage, d'appropriation, de découverte et de création. Suivant les conventions de documentation proposées au Chapitre 5 (sous-section 5.4.2. Tableau 29) ont été différenciées les composantes non-symboliques et symboliques de la *culture-propre*. Une attention particulière a été portée à la relation Référentiel/Interprétant.

L'analyse locale de l'activité des enseignantes sera présentée de manière synthétique pour chacun des extraits étudiés, à l'aide de tableaux. Ils permettent de donner une vision générale des éléments documentés pour chacune des composantes. Ces synthèses seront suivies de la description de certaines Unités du cours d'expérience (U) (ou signes), afin de mettre en évidence les éléments constituant la *culture-propre* des enseignantes ainsi que leur transformation ou transformation potentielle.

6.1 Prendre en charge un nouveau niveau de classe : le cas de Corine

Corine avait 5 ans d'expérience professionnelle. L'année de l'étude, elle avait pris en charge une classe de *primero básico* (CP), niveau dans lequel elle n'avait aucune expérience. Avant cette étude, Corine avait travaillé principalement avec des élèves âgés de 11 à 14 ans.

La classe était constituée de 21 élèves, âgés de 6 à 9 ans (un élève avait redoublé deux fois), parmi lesquels, selon l'enseignante, plusieurs présentaient des problèmes d'apprentissage. D'après Corine, un des problèmes principaux de ce groupe d'élèves étaient le comportement, en effet ils avaient beaucoup de difficultés pour respecter les règles et les normes qu'elle avait instaurées dès le début de l'année scolaire.

Deux extraits, appartenant aux épisodes 1 et 4 enregistrés dans la classe de Corine, sont analysés ici. Le tableau 31 présente les caractéristiques principales de ces épisodes ainsi que les caractéristiques des séances en autoconfrontation.

	ÉPISODE 1	ÉPISODE 4
Durée de l'épisode	75 minutes	73 minutes
Date	05/04/2012	16/04/2012
Discipline	Langage/Arts plastiques	Langage
Planification PAC	Non	Oui
Nombre d'élèves	18 élèves	20 élèves
Présence d'un assistant	Oui	Oui
Présence d'autre professionnel	Oui (psychopédagogue)	Non
Durée autoconfrontation	41 minutes	21 minutes
Lieu autoconfrontation	Salle psychologue	Salle <i>kinder</i>
Extrait analysé	Minutes 8 à 25	Minutes 0'04 à 9'50

Tableau 31. Description générale des épisodes analysés (Épisodes 1 et 4, Corine).

6.1.1 Les connaissances comme ressource pour l'action : essai, erreur, réajustement

L'épisode 1 enregistré dans la classe de Corine, a été organisé par l'enseignante en deux parties. La première partie, a consisté en une séance de langage pendant laquelle Corine a réalisé une dictée portant sur la combinaison des voyelles. Cette dictée a été suivie d'une présentation brève de la lettre « m ». La deuxième partie (qui a commencé à la min. 30), a consisté en une séance d'arts plastiques pendant laquelle les élèves ont travaillé avec de la pâte à modeler.

L'analyse sémiologique présentée ici, porte sur le cours d'expérience de Corine lors du temps consacré à la dictée de sept combinaisons de voyelles (« Uia », « Eoi », « Aui », « eao », « uei », « aii », « uea »). Pour la préparation des dictées, Corine avait décidé, lors des séances précédentes, de mettre des figures pour indiquer l'ordre des combinaisons dictées au lieu de les numéroter (de 1 à 7). Au début de la séance, une dictée type était déjà écrite au tableau avec l'intitulé (Dictée

numéro 5) et sept figures : un cercle, un triangle, un carré, un rectangle, un soleil, une lune et une étoile. D'après Corine cette trace au tableau lui permettait de guider les élèves pendant la dictée.

Un extrait d'une durée de 17 min. (de la min. 8 à la min. 25 de l'épisode) a été analysé. Il compte 76 signes (annexe 11 CD-rom). À la min. 8, Corine a demandé aux élèves d'avoir leur matériel prêt pour démarrer la dictée. Cependant différents éléments l'ont empêchée de commencer : quelques élèves n'avaient pas leur cahier de dictée ouvert (minute 8), quelques élèves sont arrivés des toilettes (minute 9)¹¹³, la psychopédagogue est arrivée avec du matériel spécial afin d'adapter la dictée à un des élèves ayant des problèmes d'apprentissage (min. 9 et 30 sec.), l'enseignante n'avait pas séparé les élèves avant l'évaluation (min. 11 et 40 sec.), un élève s'est levé pour prendre quelque chose sur le bureau de Corine (min. 12 et 30 sec.). Enfin, après 12 min. et 50 sec. passées, Corine a dicté la première combinaison de voyelles.

Durant les premières 4 min. et 50 sec. de l'extrait étudié (de la minute 8 à la minute 13. Du signe 23 au signe 39. Annexe 11 CD-rom), les éléments constituant l'Engagement dans la situation de Corine étaient relatifs à la préparation des élèves pour « Commencer la dictée » prévue. Comme signalé précédemment, Corine a eu des problèmes pour commencer l'évaluation. En effet, plusieurs des Représentamens documentés rendent compte des interruptions de la part des élèves, mais aussi de la part de la psychopédagogue. Ce retard a influencé la perception de cette séance par Corine. En effet, elle a commenté au début de la séance en autoconfrontation : *« J'ai pas trop aimé cette séance. Je la note avec un +2, oui, parce qu'autant de retards ! Bon peut-être que ce n'est pas ma faute, mais j'aurais dû avancer beaucoup plus ; Chercheuse : tu sens que tu as perdu beaucoup de temps ? Corine : oui, trop ! Notamment durant la dictée, j'ai l'impression qu'elle nous a pris plus de temps que d'habitude »*. À la fin de l'autoconfrontation, Corine a maintenu la note +2 : *« je vais laisser le +2 pour le truc de la dictée, c'est clair, parce que je trouve que ça a pris trop de temps »*. Le tableau 32 présente la synthèse des composantes du signe hexadique documentées lors de cet extrait.

¹¹³ Au début de la séance, Corine, avait donné la permission à certains élèves d'aller aux toilettes (min. 6 et 50 sec., signe 15). Cependant, elle a commencé la dictée avant leur retour.

Composantes du signe	Description générale du cours d'expérience (du signe 23 au signe 39. Minutes 8 à 13)
Unité du cours d'expérience [U]	<ul style="list-style-type: none"> Les « U » documentées appartenait principalement à la sous-catégorie « U.3.2*. Communication » (signes 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37). Lors de ces unités de communication, Corine (1) interpelle les élèves qui sont debout (notamment Matias, Jessica et Viviana) ; (2) demande aux élèves de préparer leurs cahiers de dictée ; (3) répond aux questions posées par la psychopédagogue concernant les combinaisons des lettres qu'elle allait dicter (signe 30, 33) Les « U » des signes 23, 35, 36, 39 correspondaient à des « U.3.2*. Action symbolique ». Ici Corine montre le cercle au tableau et sépare les rangs Seulement le « U » du signe 38 a été classé dans la sous-catégorie « U.2.1. Sentiment ». Ici, Corine se rappelle de séparer les élèves afin d'éviter qu'ils puissent communiquer durant la dictée. Ce « U » a été suivie par une « action symbolique » (séparer les élèves. Signe 39)
Représentamen [R]	<ul style="list-style-type: none"> Les « R » de la sous-catégorie « R.3.1*. Schéma symbolique » ont été les plus récurrents (signes 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 36). Ils consistaient principalement en des commentaires de la part des élèves avec lesquels ils : (1) demandent l'attention de Corine ; (2) demandent la permission pour aller aux toilettes ; (3) annoncent à Corine qu'ils étaient prêts pour commencer la dictée. Les « R » des deux signes consistaient en des questions posées par la psychopédagogue (signes 30 et 33) Six « R » ont été classés dans la sous-catégorie « R.2.2. Perception sélective ». Certains rendent compte du désordre de la part des élèves (Jessica debout, signe 27 ; Matias frappe sa camarade, signe 37) ; d'autres de la préparation du matériel pour commencer la dictée (le cahier fermé de Yilian, signes 24 et 25 ; les crayons sans tailler, signe 35) Trois « R » n'ont pas été documentés (signes 23, 22 et 29) Un « R » suivait une logique de chaîne interprétative (R=U) où « U.2.1. Sentiment », (<i>l'enseignante se rappelle de séparer les élèves</i>) a conduit Corine à séparer les tables (signe 39)
Référentiel [S] (Culture-propre)	<ul style="list-style-type: none"> La plupart des types documentés étaient des connaissances construites à partir de l'expérience pratique de Corine. Ils étaient en lien avec (1) les caractéristiques de certains élèves (Matias, Jessica et Viviana sont des élèves turbulents ; Yilian est une élève en difficulté) ; (2) les caractéristiques de la classe (les élèves prennent du temps pour s'organiser ; les élèves ont des problèmes pour respecter les règles ; les élèves n'arrivent pas avec leur matériel) ; (3) le travail avec la psychopédagogue (la psychopédagogue travaille avec les élèves en difficulté ; la psychopédagogue n'a pas demandé à l'avance la dictée) ; (4) des savoir-faire (les figures permettent aux élèves de mieux suivre la dictée) Une relation entre types a été documentée : « <i>Il est plus fatigant de travailler avec les élèves plus petits qu'avec les grands</i> » (signe 27). Les deux types mis en relation sont donc : les élèves plus petits sont plus turbulents ; les élèves plus grands sont plus calmes
Actualité Potentielle [A]	<p>Les principaux « A » documentés ont été les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> L'enseignante s'attend à ce que les élèves soient prêts pour la dictée (ex. signes 23, 24, 25, 26, 27, 29) L'enseignante s'attend à ce que les élèves ne respectent pas les règles (ex. signe 28) L'enseignante s'attend à ce que les élèves turbulents interrompent la classe (ex. signes 32, 34) L'enseignante s'attend à ce que les élèves trichent lors des évaluations (ex. signes 38, 39)
Continuation page suivante ►	

Composantes du signe	Description générale du cours d'expérience (du signe 23 au signe 39. Minutes 8 à 13)																										
Engagement [E]	<p>Tous les signes documentés présentent le « E » « Commencer la dictée ». Cet engagement « premier » était actualisé par des engagements plus spécifiques, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que Yilian a son cahier ouvert (ex. signes 24 et 25) • Éviter le désordre (ex. signes 26, 27, 28, 32, 34, 37) • Aider les élèves avec leur matériel : Tailler les crayons des élèves (ex. signe 35 et 36), éviter la perte du matériel (ex. signe 31). • Informer la psychopédagogue à propos de la dictée (ex. signes 30 et 33) • Éviter que les élèves ne trichent (ex. signes 38 et 39) 																										
Interprétant [I] et relation avec le Référentiel [S]	<p>Les « I » documentés ont été principalement des « I » non-symboliques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • I.2.1. Renforcement de type <table border="0" data-bbox="459 752 1361 1279"> <tr> <td data-bbox="459 752 837 786">Référentiel (S)</td><td data-bbox="879 752 1361 786">Interprétant (formes de renforcement)</td></tr> <tr> <td data-bbox="459 786 837 846">- Les élèves prennent du temps pour s'organiser</td><td data-bbox="879 786 1361 846">- [Yilian] sans le cahier ouvert</td></tr> <tr> <td></td><td data-bbox="879 846 1361 880">- [Matias] debout (signe 26)</td></tr> <tr> <td></td><td data-bbox="879 880 1361 913">- [Jessica] debout (signe 27)</td></tr> <tr> <td></td><td data-bbox="879 913 1361 974">- [Matias] commence la dictée avant (signe 32)</td></tr> <tr> <td data-bbox="459 974 837 1034">- L'élève « X » est un élève turbulent</td><td data-bbox="879 974 1361 1034">- [Matias] interrompt l'enseignante (signe 34)</td></tr> <tr> <td></td><td data-bbox="879 1034 1361 1095">- [Matias] frappe une camarade (signe 37)</td></tr> <tr> <td data-bbox="459 1095 837 1155">- Les élèves ont des problèmes pour respecter les règles</td><td data-bbox="879 1095 1361 1155">- [Les élèves] demandent la permission pour aller aux toilettes (signe 28)</td></tr> <tr> <td></td><td data-bbox="879 1155 1361 1216">- [Élève] n'a pas son crayon prêt (signe 35)</td></tr> <tr> <td data-bbox="459 1216 837 1279">- Les élèves n'arrivent pas avec leur matériel prêt</td><td></td></tr> </table> • I.1.1 Emergence des types : « Il est nécessaire de se mettre d'accord avec la psychopédagogue avant la séance » (signe 30) ; « C'est nécessaire de se mettre d'accord sur l'ordre des figures avec l'assistante avant de marquer les cahiers » (signe 23) <p>Un « I » d'ordre symbolique a été documenté lors des signes 23 et 29 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • I.3.2.*. Induction expérimentale symbolique <table border="0" data-bbox="459 1570 1361 1695"> <tr> <td data-bbox="459 1570 837 1603">Référentiel (S)</td><td data-bbox="879 1570 1361 1603">Interprétant (formes d'induction expérimentale)</td></tr> <tr> <td data-bbox="459 1603 837 1664">- Faire des figures au lieu des nombres aide les élèves à suivre les dictées</td><td data-bbox="879 1603 1361 1664">[Les figures] au tableau (signe 23)</td></tr> <tr> <td></td><td data-bbox="879 1664 1361 1695">[Le cercle] dessiné au tableau (signe 29)</td></tr> </table> 	Référentiel (S)	Interprétant (formes de renforcement)	- Les élèves prennent du temps pour s'organiser	- [Yilian] sans le cahier ouvert		- [Matias] debout (signe 26)		- [Jessica] debout (signe 27)		- [Matias] commence la dictée avant (signe 32)	- L'élève « X » est un élève turbulent	- [Matias] interrompt l'enseignante (signe 34)		- [Matias] frappe une camarade (signe 37)	- Les élèves ont des problèmes pour respecter les règles	- [Les élèves] demandent la permission pour aller aux toilettes (signe 28)		- [Élève] n'a pas son crayon prêt (signe 35)	- Les élèves n'arrivent pas avec leur matériel prêt		Référentiel (S)	Interprétant (formes d'induction expérimentale)	- Faire des figures au lieu des nombres aide les élèves à suivre les dictées	[Les figures] au tableau (signe 23)		[Le cercle] dessiné au tableau (signe 29)
Référentiel (S)	Interprétant (formes de renforcement)																										
- Les élèves prennent du temps pour s'organiser	- [Yilian] sans le cahier ouvert																										
	- [Matias] debout (signe 26)																										
	- [Jessica] debout (signe 27)																										
	- [Matias] commence la dictée avant (signe 32)																										
- L'élève « X » est un élève turbulent	- [Matias] interrompt l'enseignante (signe 34)																										
	- [Matias] frappe une camarade (signe 37)																										
- Les élèves ont des problèmes pour respecter les règles	- [Les élèves] demandent la permission pour aller aux toilettes (signe 28)																										
	- [Élève] n'a pas son crayon prêt (signe 35)																										
- Les élèves n'arrivent pas avec leur matériel prêt																											
Référentiel (S)	Interprétant (formes d'induction expérimentale)																										
- Faire des figures au lieu des nombres aide les élèves à suivre les dictées	[Les figures] au tableau (signe 23)																										
	[Le cercle] dessiné au tableau (signe 29)																										

Tableau 32. Synthèse du cours d'expérience de Corine (Minutes 8 à 13. Épisode 1)

L'analyse du cours d'expérience de Corine montre que les types constituant sa *culture-propre* renvoient plus à des connaissances construites dans l'expérience. Ces types sont en lien principalement avec les caractéristiques des élèves et de la classe en général. Sans expérience avec

des élèves de cet âge, Corine ne disposait pas de « stratégies » pour répondre à des difficultés relatives à ce niveau de classe. Cependant, le fait d'avoir un fils du même âge, lui a permis d'accéder à des savoir-faire que l'enseignante de ce dernier mettait en œuvre. Cette situation a été à l'origine de la construction d'un type d'ordre symbolique (Tableau 33).

Signe 23 (minute 8)		
Suite à plusieurs échanges où Corine cherchait à préparer les élèves pour commencer la séance, elle se place face aux élèves pour commencer la dictée.		
Verbalisations et attitudes en classe		
E : d'accord, vous avez tous votre trousse sur la table ? Dictée numéro cinq ! (Montre la dictée écrite au tableau).		
Verbalisations en autoconfrontation		
Ch : Là tu as écrit « dictée numéro cinq » et après tu as fait des figures ?		
E: Des figures, oui, parce qu'ils se perdent. Avant je le faisais avec des numéros, mais dans les dictées quand je dictais le numéro 1, ils le mettaient face au numéro 1 de la dictée. À la fin, j'ai dû changer et faire des figures géométriques, ou des soleils, ou des étoiles.		
Ch : Comment le numéro 1 face au numéro 1 ? en mathématiques ?		
E: Non, non, non, pour la dictée de mots, j'écrivais 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7 pour les sept voyelles que j'allais dicter, mais ils se trompaient, au lieu d'écrire « a majuscule » comme je dictais, ils écrivaient le numéro 1, ils pensaient que c'était une dictée de nombres (...).		
Ch : Et cette difficulté tu l'as eue pendant les premières dictées ? Une, deux... ?		
E: ça a été dans la deuxième dictée (...) mais en regardant le cahier de mon fils... l'enseignante [de son fils] les utilisait aussi [les figures] parce qu'ils se trompaient, donc j'ai copié ça.		
Analyse locale		
[U.3.2*. Action symbolique] Montre les figures du tableau		
[R] Non documenté		
[S] -Les élèves ont des difficultés pour suivre les dictées. - Faire des figures au lieu des nombres aide les élèves à suivre les dictées	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves aient des problèmes pour suivre la dictée	[E] - Commencer la dictée - Éviter les erreurs de la part des élèves
[I.3.2* Induction expérimentale symbolique] [Les figures] au tableau		

Tableau 33. Analyse locale du cours d'expérience (signe 23, épisode 1).

L'analyse sémiologique a permis de rendre compte de l'« émergence » (I.1.1. Émergence de type) de deux types : « C'est nécessaire de se mettre d'accord sur l'ordre des figures avec l'assistante avant de marquer les cahiers » (signe 23) et « il est nécessaire de se mettre d'accord avec la psychopédagogue avant la séance » (signe 30) (cf. Tableau 32). Le premier est apparu à partir des difficultés éprouvées par certains élèves durant la dictée. Lors de celle-ci, Corine montrait au tableau ou communiquait la figure à côté de laquelle les élèves devaient écrire la combinaison des voyelles. Certains commentaires des élèves ont fait comprendre à Corine que l'ordre des figures était différent selon ce qu'elle avait écrit dans certains cahiers et ce qu'avait écrit l'assistante dans d'autres cahiers (signe 23). L'émergence du deuxième type « il est nécessaire de se mettre d'accord

avec la psychopédagogue avant la séance », était en lien avec les interventions et les questions de la psychopédagogue (signe 30). Ces types, ont la « potentialité » de passer par un processus de renforcement ou d'affaiblissement de type (I.2.1), de construction d'un prototype (1.2.2) etc... (voir Interprétant non-symbolique, Tableau 17, Chapitre 4), lors des cours d'expériences futurs.

De la min. 13 à la min. 25 de l'extrait analysé, Corine a dicté les sept combinaisons de voyelles. Pendant ce temps, la psychopédagogue travaillait la dictée avec les élèves en difficulté, notamment avec Ignacio¹¹⁴. L'analyse locale de cet extrait a permis de documenter 60 signes. Les Unités du cours d'expérience documentées rendent compte des difficultés rencontrées par Corine pour faire respecter les règles de comportement durant les évaluations : *« je ne sais pas combien de fois je les ai répétées (les voyelles), mais regarde, ils ne font pas attention! ils sont debout ! Pendant les évaluations, ils ne restent pas calmes, c'est comme s'ils ne savaient pas que durant les évaluations ils doivent rester à leur place, il paraît qu'en kinder, les enseignantes ne leur apprennent pas ça »* (signe 40. Annexe 11 CD-rom). En effet, plusieurs élèves se levaient et parlaient durant la dictée. De plus, certains d'entre eux demandaient à Corine les réponses correctes ou la validation des réponses. Le Tableau 34 présente une des difficultés décrites par l'enseignante.

Signe 67 (minute 17'41) Viviana se lève et s'approche de l'enseignante tout en lui montrant son cahier de dictée
Verbalisations et attitudes en classe E: assieds-toi, assieds-toi, je ne corrige pas ! (accompagne les communications d'un geste avec le bras en montrant le pupitre de Viviana), non, je ne corrige pas, c'est après que je corrige la dictée, assieds-toi !
Verbalisations en autoconfrontation Ch : elle se lève pour montrer son cahier, qu'est-ce que tu te dis ? E: oui, ça c'est leur manque de confiance, pour voir s'ils sont en train de le faire correctement ou pas, pour que je leur dise s'ils le font bien, et là ils sont tranquilles et partent s'asseoir, mais ça aussi... ça doit s'arrêter, mais ils ne comprennent pas, ils le font une fois et une autre fois. Ch : et elle se lève durant l'évaluation ? E: oui, ils veulent me la montrer (la dictée) à chaque instant. Ch : et qu'est-ce que tu penses à ce moment ? E: je lui demande de partir, sinon ils vont venir tous me questionner... ils se lèvent tous et après il faut les calmer à nouveau (elle rit) ! Ch : c'est difficile avec les plus petits ? E: c'est difficile pour eux, c'est pas comme en <i>kinder</i> où ils se lèvent beaucoup, alors quand ils arrivent au <i>primero básico</i> (CP), ils ne sont pas habitués. C'est beaucoup de travail et on doit être patiente (elle soupire), parce qu'ils... lorsqu'ils finissent quelque chose, ils le montrent tout de suite.
<i>Continuation page suivante ►</i>

¹¹⁴ Ignacio était un élève ayant des problèmes moteurs et d'apprentissage. Dès le début de l'année scolaire, Corine avait eu des problèmes avec le comportement de cet élève.

Signe 67 (minute 17'41)		
Analyse locale		
[U.3.2*. Communication] Interpelle Viviana		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit/ Viviana s'approcher d'elle		
[S] – Les élèves de cette classe manquent de confiance en eux - Les élèves ont besoin d'être validés - <i>Les élèves ne respectent pas les règles des évaluations</i> - <i>Viviana est une élève turbulente</i>	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves ne respectent pas les règles d'évaluation	[E] Continuer la dictée
[I.2.1. Renforcement de t] [Viviana] montre sa dictée		

Tableau 34. Analyse locale du cours d'expérience (signe 67, épisode 1).

À partir de ces commentaires, Corine témoigne des différences entre la culture de classe du *kinder* et celle construite en *primero básico* (CP) où, selon elle, les élèves doivent modifier leurs habitudes.

Comme indiqué précédemment, ce n'est qu'après 12 min. et 50 sec. que Corine a pu commencer la dictée. Le tableau 35 synthétise les éléments constituant le cours d'expérience de Corine pendant cette évaluation.

Composantes du signe	Description générale du cours d'expérience (du signe 40 au signe 99. Minutes 13 à la minute 25)
Unité du cours d'expérience [U]	<ul style="list-style-type: none"> Lors de la dictée, seulement trois « U.3.2*. Action symbolique » ont été documentées : Corine hausse les épaules suite à la question d'un élève (signe 75), elle marche vers un élève qui l'appelle (signe 86) et montre le tableau sans accompagner ce geste d'une communication (signe 92) Les « U.3.2*. Communication » ont été les plus nombreux. Lors de ces communications, Corine : (1) interpelle différents élèves afin d'éviter le désordre (signes 41, 43, 44, 64, 70, 76, 84, 73, 88, 89) ; (2) dicte les différentes combinaisons de voyelles (signes 40, 42, 46, 50, 53, 56, 58, 61, 71, 72, 77, 85, 87, 90, 93, 96, 97) ; (3) répète les combinaisons de voyelles à des élèves qui le lui demandent (signes 47, 74, 95) ; (4) interpelle des élèves qui ne respectent pas les règles d'évaluation, notamment en demandant la validation de ces réponses ou les réponses correctes (signes 48, 55, 67) ; (5) demande aux élèves de répéter les combinaisons de voyelles dictées afin de s'assurer que les élèves avancent en même temps (signes 81, 91, 94, 98) ; (6) interpelle les élèves qui trichent (signe 54, 68, 78)
Continuation page suivante ►	

Composantes du signe	Description générale du cours d'expérience (du signe 40 au signe 99. Minutes 13 à la minute 25)
Représentamen [R]	<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs « R » n'ont pas été documentés (signes 40, 42, 45, 51, 56, 58, 59, 66, 69, 71, 72, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99) • Sept « R » ont été classés dans la sous-catégorie « R.2.2. Perception sélective » : des élèves sont debout (signes 43 et 84) ; Viviana s'approche avec son cahier (signes 67 et 83) ; les réponses dans les cahiers (signes 77 et 87) ; des élèves sont tournés vers leurs camarades (signe 68) • La plupart des « R » documentés, appartenaient à la sous-catégorie « R.3.2*. Schéma symbolique » dans lesquelles : (1) des élèves interrompent (signes 41, 44, 64, 70, 73, 76, 88) ; (2) les élèves répondent avoir écrit la lettre ou la combinaison complète (signes 46, 49, 50, 81, 82) ; (3) des élèves demandent de répéter la voyelle ou la combinaison (signes 47, 53, 57, 62, 63, 65, 74, 86, 95, 97) ; (4) des élèves demandent des validation des réponses ou de la réponse correcte (signes 48, 55, 52, 75)
Référentiel [S] (Culture-propre)	<ul style="list-style-type: none"> • Deux types de connaissances ont été documentés : (1) celles liées aux caractéristiques des élèves (les élèves ne respectent pas les règles des évaluations ; les élèves trichent lors des évaluations ; les élèves manquent de confiance en eux ; les élèves ont besoin d'être validés ; durant la dictée les élèves prennent du retard) ; (2) celles liées à des « règles de métier » pour réaliser les dictées (dans la dictée, il faut répéter au moins quatre fois ; il faut s'assurer que les élèves avancent en même temps ; dire aux élèves que les voyelles « se tiennent par la main » évite qu'ils les écrivent séparément ; les figures permettent de mieux suivre les dictées)
Actualité Potentielle [A]	<p>Les principales Structures d'attente « A » documentées sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante s'attend à ce que les élèves prennent du retard durant la dictée (signes 45, 47, 49, 53, 59, 60, 65, 66, 74, 77, 78, 81, 87, 91, 94, 97, 98), en lien avec des « U » qui font avancer les élèves en même temps : répéter les voyelles, faire répéter la combinaison de voyelles. • L'enseignante s'attend à ce que les élèves écrivent les voyelles séparément (signes 46, 50, 51, 58, 90). • L'enseignante s'attend à ce que les élèves ne respectent pas les règles d'évaluation (signes 48, 52, 55, 67, 68, 75, 83, 88, 89).
Engagement [E]	<p>Les « E » documentés étaient en relation principalement avec la réussite des élèves à la dictée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que les élèves avancent en même temps (ex. signes 45, 49, 59, 60) • S'assurer que les élèves écrivent correctement les combinaisons de voyelles (ex. signe 47) • S'assurer que les élèves écrivent la voyelle qui correspond (ex. signe 58) • S'assurer que les élèves écrivent au bon endroit (ex. signes 69, 71, 85) <p>D'autres « E » font référence au maintien de l'ordre durant l'évaluation pour « Continuer la dictée » :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire respecter les règles des évaluations (ex. signes 75, 83, 84, 88) • Éviter le désordre (ex. signe 76)
Continuation page suivante ►	

Composantes du signe	Description générale du cours d'expérience (du signe 40 au signe 99. Minutes 13 à la minute 25)																		
Interprétant [I] et relation avec le Référentiel [S]	<p>Six « I » symboliques ont été documentés :</p> <ul style="list-style-type: none"> I.3.2.*. Induction expérimentale symbolique <table border="0"> <tr> <td>Référentiel (S)</td><td>Interprétant (formes d'induction expérimentale)</td></tr> <tr> <td>- Faire des figures au lieu des nombres aide les élèves à suivre la dictée</td><td> [L'enseignante] montre la figure X au tableau (signes 62, 69, 71, 85, 92) [L'enseignante] indique d'écrire la voyelle à côté de l'étoile (signe 96) </td></tr> </table> <p>Les « I » documentés ont été principalement des « I » non-symboliques. Ils témoignent de la transformation de types d'ordre plutôt pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> I.2.1. Renforcement de type <table border="0"> <tr> <td>Référentiel (S)</td><td>Interprétant (formes de renforcement)</td></tr> <tr> <td>- L'élève « X » est turbulent</td><td> - [Matias] se lève et prend la brosse (signe 41) - [Viviana] annonce en criant qu'elle est prête </td></tr> <tr> <td>- Dans la dictée, il faut répéter au moins quatre fois</td><td>- [L'enseignante] répète la voyelle (signe 42)</td></tr> <tr> <td>- Il faut s'assurer que les élèves avancent en même temps</td><td> - [L'enseignante] demande aux élèves s'ils ont écrit la première voyelle (signe 45) - [L'enseignante] répète la lettre de la dictée (signe 47) - [L'enseignante] demande aux élèves de répéter les voyelles dictées (signe 59) </td></tr> <tr> <td>- Dire aux élèves que les voyelles « se tiennent par la main » évite qu'ils les écrivent séparément</td><td>- [L'enseignante] indique que la voyelle « i » « tient la main » de la voyelle précédente (signe 46, signe 50)</td></tr> <tr> <td>- Les élèves ne respectent pas les règles des évaluations</td><td> - [Élève] montre sa dictée pour qu'elle soit validée (signe 48) - [Krishna] regarde les réponses de sa camarade (signe 54) - [Élève] demande la réponse (signe 52) </td></tr> <tr> <td>- Durant la dictée des élèves prennent du retard</td><td> - [Matias] demande la voyelle à écrire (signe 53) - [Élève] demande de répéter la voyelle dictée (signe 74) </td></tr> </table> 	Référentiel (S)	Interprétant (formes d'induction expérimentale)	- Faire des figures au lieu des nombres aide les élèves à suivre la dictée	[L'enseignante] montre la figure X au tableau (signes 62, 69, 71, 85, 92) [L'enseignante] indique d'écrire la voyelle à côté de l'étoile (signe 96)	Référentiel (S)	Interprétant (formes de renforcement)	- L'élève « X » est turbulent	- [Matias] se lève et prend la brosse (signe 41) - [Viviana] annonce en criant qu'elle est prête	- Dans la dictée, il faut répéter au moins quatre fois	- [L'enseignante] répète la voyelle (signe 42)	- Il faut s'assurer que les élèves avancent en même temps	- [L'enseignante] demande aux élèves s'ils ont écrit la première voyelle (signe 45) - [L'enseignante] répète la lettre de la dictée (signe 47) - [L'enseignante] demande aux élèves de répéter les voyelles dictées (signe 59)	- Dire aux élèves que les voyelles « se tiennent par la main » évite qu'ils les écrivent séparément	- [L'enseignante] indique que la voyelle « i » « tient la main » de la voyelle précédente (signe 46, signe 50)	- Les élèves ne respectent pas les règles des évaluations	- [Élève] montre sa dictée pour qu'elle soit validée (signe 48) - [Krishna] regarde les réponses de sa camarade (signe 54) - [Élève] demande la réponse (signe 52)	- Durant la dictée des élèves prennent du retard	- [Matias] demande la voyelle à écrire (signe 53) - [Élève] demande de répéter la voyelle dictée (signe 74)
Référentiel (S)	Interprétant (formes d'induction expérimentale)																		
- Faire des figures au lieu des nombres aide les élèves à suivre la dictée	[L'enseignante] montre la figure X au tableau (signes 62, 69, 71, 85, 92) [L'enseignante] indique d'écrire la voyelle à côté de l'étoile (signe 96)																		
Référentiel (S)	Interprétant (formes de renforcement)																		
- L'élève « X » est turbulent	- [Matias] se lève et prend la brosse (signe 41) - [Viviana] annonce en criant qu'elle est prête																		
- Dans la dictée, il faut répéter au moins quatre fois	- [L'enseignante] répète la voyelle (signe 42)																		
- Il faut s'assurer que les élèves avancent en même temps	- [L'enseignante] demande aux élèves s'ils ont écrit la première voyelle (signe 45) - [L'enseignante] répète la lettre de la dictée (signe 47) - [L'enseignante] demande aux élèves de répéter les voyelles dictées (signe 59)																		
- Dire aux élèves que les voyelles « se tiennent par la main » évite qu'ils les écrivent séparément	- [L'enseignante] indique que la voyelle « i » « tient la main » de la voyelle précédente (signe 46, signe 50)																		
- Les élèves ne respectent pas les règles des évaluations	- [Élève] montre sa dictée pour qu'elle soit validée (signe 48) - [Krishna] regarde les réponses de sa camarade (signe 54) - [Élève] demande la réponse (signe 52)																		
- Durant la dictée des élèves prennent du retard	- [Matias] demande la voyelle à écrire (signe 53) - [Élève] demande de répéter la voyelle dictée (signe 74)																		

Tableau 35. Synthèse du cours d'expérience de Corine (de la minute 13 à la minute 25. Épisode 1)

L'analyse locale du cours d'expérience montre que ce qui fait signe à l'enseignante est ancré principalement sur deux éléments : (1) le non respect des règles des évaluations et (2) l'avancée homogène des élèves pendant la dictée. Dans les signes qui avaient pour ancrage la manière dont

les élèves suivaient (ou pas) la dictée, Corine mobilisait des types qui avaient « émergé » (I.1.1) lors des cours d'expérience précédents. Ils faisaient appel à des règles de métier qui visaient la réussite des élèves (Tableau 36).

Signes 45 (minute 13'09)		
Corine commence la dictée de la première combinaison de voyelles. Elle répète la premier voyelle plusieurs fois.		
Verbalisations et attitudes en classe Viviana : ça y est ! C'est prêt ! E: d'accord, mais il faut faire silence. Psychopédagogue : Viviana ! (NA). E: il faut faire silence parce que nous sommes en évaluation. D'accord, vous êtes tous là ?... « U » majuscule, ça y est ?		
Verbalisations en autoconfrontation Ch : (répète ce qui a été dit par Corine) vous êtes tous là ? E: oui, oui, parce que par moments certains élèves étaient en retard et après ils n'écrivaient pas le mot en entier, donc je dois m'assurer qu'ils sont tous là, qu'ils avancent en même temps.		
Analyse locale		
[U.3.2*. Communication] Questionne les élèves (D'accord, vous êtes tous là ?...)		
[R] Non documenté		
[S] – Durant la dictée des élèves prennent de retard – Il faut s'assurer que les élèves avancent en même temps	[A] L'enseignante s'attend à ce que des élèves soient en retard durant la dictée	[E] S'assurer que les élèves avancent en même temps
[[I.2.1. Renforcement de type] [L'enseignante] demande aux élève s'ils ont écrit la première voyelle		

Tableau 36. Analyse locale du cours d'expérience (signe 45, épisode 1).

6.1.2 Des nouvelles connaissances pour une nouvelle culture de classe

Lors du quatrième épisode enregistré dans la classe de Corine, celle-ci a réalisé certains des exercices proposés par le PAC (voir Chapitre 8, section 8.1). Avant ce travail, Corine avait, comme tous les jours, renforcé la lecture des voyelles. Cette habitude avait été mise en place suite à une réunion avec la directrice de l'école au cours de laquelle Corine lui avait fait part de sa préoccupation relative aux difficultés des élèves pour apprendre les voyelles. Ancienne enseignante de primaire ayant plus de 20 ans d'expérience avec des élèves de *primero básico* (CP), la directrice avait proposé à Corine de réaliser la lecture des voyelles tous les jours au début de la matinée. Pour ce faire, elle lui avait donné des affiches des voyelles et des consonnes. En effet, comme Corine n'avait jamais travaillé avec ce niveau de classe, elle ne disposait d'aucun matériel.

Le cours d'expérience étudié ici décrit le moment de la séance pendant lequel Corine prépare les élèves et le matériel pour commencer la lecture des voyelles. Lors de l'analyse de cet extrait, qui

commence avec l'arrivée des élèves en classe et se termine avec la distribution des cahiers du PAC (du début de l'enregistrement jusqu'à la min. 9 et 50 sec.), 36 signes ont été documentés (annexe 12 CD-rom).

Au début de la séance, Corine s'est placée à côté de la porte pour accueillir les élèves. Plusieurs des échanges qui ont eu lieu pendant l'arrivée des élèves cherchaient à les préparer pour commencer la séance : Corine a demandé aux élèves d'enlever leur écharpe (signes 1 et 11), Corine a placé un élève à une autre table (signe 6, annexe 12 CD-rom). Suite à ces interactions, Corine a salué les élèves (signe 15, annexe 12 CD-rom) et leur a demandé de sortir leurs trousse. Pendant ce temps de préparation, l'enseignante accrochait au tableau les fiches des voyelles et de la consonne « m » tout en répondant aux questions de certains élèves. À la min. 5 et 50 sec., la psychopédagogue de l'école est arrivée pour récupérer un groupe d'élèves qui n'étaient pas présents lors d'une évaluation réalisée la semaine précédente. La lecture des voyelles a commencé à la min. 7 et 50 sec. (signe 29, annexe 12 CD-rom). Le tableau 37 synthétise les éléments constituant le cours d'expérience de Corine pendant la mise au travail des élèves.

Composantes du signe	Description générale du cours d'expérience (du signe 1 au signe 36. Début de la séance à la minute 9'50)
Unité du cours d'expérience [U]	<ul style="list-style-type: none"> • Parmi les « U » documentés, 25 appartenaient à la sous-catégorie « U.3.2*. Communication ». Lors de ces unités de communication, Corine (1) prépare les élèves pour commencer la séance (signes 1, 5, 6, 10, 11, 12, 15, 15, 20, 22, 23) ; (2) s'organise avec la psychopédagogue (signes 22 et 23) ; (3) présente aux élèves l'organisation de la séance (signes 29 et 30) ; (4) demande de commencer la lecture au tableau (Signes 32, 34) ; (5) corrige la lecture des élèves (signes 33, 36) ; (6) interpelle les élèves afin d'éviter le désordre et de faire respecter les règles de comportement (signes 7, 13, 14, 21, 24, 28) • Plusieurs « U.3.2*. Action symbolique » ont été documentés. Ils étaient en lien principalement avec la préparation du matériel pour la lecture au tableau. Ici Corine : prend le scotch pour fixer les fiches au tableau (signes 3, 9), fixe les fiches au tableau (signes 4, 17). D'autres signes correspondent à des gestes pour montrer les fiches au tableau pendant la lecture (signes 31, 35) • Seulement le « U » du signe 26 a été classé dans la sous-catégorie « U.2.1. Sentiment ». Ici, Corine se rappelle que Jessica n'était pas présente lors de l'évaluation de la semaine précédente. Ce « U », a été suivi par une « communication » (Demande à Jessica de partir avec la psychopédagogue (signe 27)
Continuation page suivante ►	

Composantes du signe	Description générale du cours d'expérience (du signe 1 au signe 36. Début de la séance à la minute 9'50)
Représentamen [R]	<ul style="list-style-type: none"> • Pour 10 signes les « R » n'ont pas été documentés (signes 3, 12, 15, 17, 25, 29, 31, 32, 35, 37) • Les « R » de la sous-catégorie « R.3.1*. Schéma symbolique » documentés, consistaient principalement en des commentaires de la part des élèves avec lesquels ils : (1) demandent l'attention de Corine (signes 2, 5, 6, 18) ; (2) saluent l'enseignante (signes 13, 16) ; (3) se trompent dans la lecture des voyelles (signes 33, 36). D'autres « R » correspondaient à des commentaires faits par l'assistante (signe 19) ou par la psychopédagogue (signes 22, 23) • 14 « R » ont été classés dans la sous-catégorie « R.2.2. Perception sélective ». Certains rendent compte du fait que certains élèves ne sont pas encore prêts pour commencer la séance (des élèves avec leur écharpe, signes 1 et 11 ; des élèves avec d'autres matériels, signes 7, 10) ; d'autres sont en lien avec la préparation des fiches de lecture (la fin du scotch, signe 8 ; les fiches sur le bureau, signe 4) ou en relation avec la lecture (les élèves regardant les fiches, signe 30) • Un « R » suivait une logique de chaîne interprétative (R=U), où « U.2.1. Sentiment » (<i>Se rappelle que Jessica n'était pas présente vendredi</i>) a conduit Corine à demander à l'élève de partir avec la psychopédagogue (signe 27)
Référentiel [S] (Culture- propre)	<ul style="list-style-type: none"> • Différents types ont été documentés: (1) ceux liés aux caractéristiques des élèves ou de la classe (les élèves peuvent rester toute la journée avec leurs vêtements chauds ; certains élèves sont turbulents ; les élèves se distraient facilement avec d'autres objets) ; (2) ceux liés aux difficultés d'apprentissage (les élèves n'ont pas encore appris les voyelles ; le manque d'apprentissage des élèves place les enseignants dans un cycle de frustration/satisfaction constant) ; (3) ceux liés à l'appropriation de la part des élèves de certaines règles ; (4) ceux liés aux stratégies pour le bon fonctionnement de la classe (respecter les règles, changer les élèves de place quand ils ont un mauvais comportement)
Actualité Potentielle [A]	<p>Les principales « A » documentées ont été les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante s'attend à ce que les élèves n'enlèvent pas leur vêtement chaud (signes 1, 11) • L'enseignante s'attend à ce que certains objets distraient les élèves (signe 2, 10) • L'enseignante s'attend à ce que les élèves aient des problèmes pour la lecture des voyelles (signes 32, 34) • L'enseignante s'attend à ce que les élèves respectent les règles pour saluer (signes 13, 14, 15, 16)
Engagement [E]	<p>Les « E » documentés étaient principalement en lien avec l'organisation des élèves et du matériel afin de commencer la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Installer les élèves confortablement (ex. signes 1, 11) • Éviter que les élèves se distraient avec d'autres matériels (ex. signes 2, 7, 10) • Saluer les élèves (ex. signe 12) • Faire faire l'évaluation aux élèves absents la semaine précédente (ex. signes 22, 23, 25, 26, 27) • Préparer le matériel pour la lecture des voyelles (ex. signes, 3, 4, 8, 9) <p>D'autres « E » étaient en lien avec l'apprentissage des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renforcer la mémorisation des voyelles (ex. signes 17, 31, 32) • Renforcer la mémorisation de la consonne « m » (ex. signes 33, 34, 35)
Continuation page suivante ►	

	Description générale du cours d'expérience (du signe 1 au signe 36. Début de la séance à la minute 9'50)	
Composantes du signe		
Interprétant [I] et relation avec le Référentiel [S]	Les « I » documentés ont été principalement de « I » non-symboliques :	
	• I.2.1. Renforcement de type	
	Référentiel (S) - Relation entre types : « les élèves peuvent rester toute la journée avec leurs vêtements chauds » et « il faut toujours rappeler aux élèves d'enlever leur vêtements chauds »	Interprétant (formes de renforcement) - [Élève] reste avec son écharpe (signes 1, 11)
	- L'élève « X » est turbulent	[Viviana] prend les feuilles du bureau de l'enseignante (signe 7) - [Maria, Jessica et Felipe] debout (signe 14) - [Viviana] écrit sur la table (signe 24) - [Matias] interrompt l'enseignante (signe 28)
	- Relation entre types : « les élèves n'ont pas encore appris les voyelles » et « les enseignants sont souvent dans un cycle de frustration/satisfaction »	- [Les élèves] se trompent dans la lecture (signe 36) - [Les erreurs des élèves] frustrant (signe 33)
- Les élèves commencent à s'approprier certaines des règles	- [L'élève] rend le conte qu'il avait pris pour le weekend (signe 20)	
	Quatre « I » d'ordre symbolique ont été documentés (signes 4, 17, 31 et 32)	
	• I.3.2.*. Abduction symbolique	
	Référentiel (S) - Renforcer les voyelles tous les jours permettra aux élèves de se les approprier	Interprétant (formes d'abduction symbolique) - [Les fiches des voyelles] fixées au tableau (signes 4, 17) - [L'enseignante] fait lire les voyelles (signe 31, 32)

Tableau 37. Synthèse du cours d'expérience de Corine (du début de la séance à la min.9'50. Épisode 4)

À la différence de la séquence décrite dans la sous-section précédente, pendant les premières minutes de la séance très peu de signes étaient liés aux comportements des élèves en classe. Corine a commenté en séance d'autoconfrontation cette transformation qui, de plus, a contribué à évaluer cette séance avec un +3 : « *en comparant le début (de l'année scolaire) avec ce qui se passe maintenant, je pense qu'on a beaucoup amélioré, ils (les élèves) se comportent mieux et apprennent et participent plus, j'ai moins de difficultés pour commencer la séance, ils (les élèves) sont plus disponibles, je suis très contente... de plus ça te donne de la confiance, ceci te fait penser* »

“après tout, on n'est pas si mal” (rires) ». L'analyse du cours d'expérience met en évidence que certaines des Unités d'actions documentées prennent la forme d'« anticipations actives » (Chapitre 4, sous-section 4.3.2) qui « évitent » l'émergence des « R » perturbants. Ces anticipations sont en lien avec des connaissances que Corine avait construites par rapport aux caractéristiques des élèves de ce niveau de classe. Par exemple, au début de la séance Corine demande à un élève d'enlever son écharpe, car elle sait que « *les élèves peuvent rester toute la journée avec leurs vêtements chauds* » (signe 1, annexe 12 CD-rom). De même, l'enseignante demande à un autre élève de garder un jouet qu'il apportait de chez lui car elle considère qu'il peut distraire l'élève (signe 2, annexe 12 CD-rom).

Parmi les signes documentés, les signes 19 et 20 présentent aussi une transformation de la *culture-propre* de Corine – qui dans cette séquence a mobilisé plusieurs « anticipations actives » –, mais aussi une transformation de la « culture de classe », en lien avec l'appropriation des règles de la part des élèves et la construction du métier d'élève¹¹⁵(Tableau 38).

<p align="center">Signes 19 et 20 (minute 4'45)</p> <p align="center">Pendant que Corine fixe les fiches au tableau les élèves se préparent pour commencer la séance. L'assistante interpelle Bastian</p>
<p align="center">Verbalisations et attitudes en classe</p> <p>Assistante : Bastian, je ne sais pas pourquoi tu te places là-bas. E : ah, non, non, non, Bastian, place-toi à côté de Javierita, à côté de Javierita ! (Un élève s'approche à Corine et lui rend un conte) E : (tout en récupérant le conte s'adresse à la classe) d'accord, apportez les contes ici ! (Un élève montre son cahier à Corine) E : ah, il est déchiré, d'accord, on va le faire ici [réparer le cahier]. (Tout en s'adressant à la classe) qui a ramené le conte que vous avez pris vendredi dernier ?</p>
<p align="center">Verbalisations en autoconfrontation</p> <p>Ch : tu demandes à Bastien de se mettre à côté de Javiera ? E : c'est parce que je fait des essais, car des fois un élève n'a pas un bon comportement quand il est placé à côté de certains élèves, donc je le change. Ch : tu ne leur as pas donné de places fixes ? E : non, bon, certains d'entre eux ont des places fixes, ceux qui ont toujours un bon comportement, avec eux c'est pas nécessaire (de les changer de place), mais avec les autres je les fais tourner (...) et là ils me rendent les contes qu'il ont apportés chez eux vendredi dernier, car on travaille avec l'enseignante du CRA (centre de ressources audiovisuel), donc à chacun... certains d'entre eux... ici c'était cinq contes, ils les apportent chez eux, le lisent avec leur parents et sur une feuille ils doivent faire des commentaires sur la lecture, ce qu'ils en pensent, mais c'est les parents qui doivent écrire... bon, et ça ils le savent (le fait que les élèves qui ont pris des contes doivent les apporter lundi matin), car tu as vu qu'ils me l'ont rendu, car ils le savent, on leur donne des choses constamment, donc ils arrivent et me le rendent tout de suite, ce sont des petites habitudes qui se construisent peu à peu.</p>
<p align="right"><i>Continuation page suivante ►</i></p>

¹¹⁵ La notion de « métier d'élève » est définie par Perrenoud (2000) comme l'habileté des enfants à jouer le jeu de l'école en faisant ce qui est attendu d'eux.

Signes 19 et 20 (minute 4'45)		
Analyse locale (Signe 19)		
[U.3.2*. Communication] Demande à Bastian de changer de place		
[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit / le commentaire de l'assistante		
[S] – Il faut changer les élèves de place quand ils se comportent mal – Essayer différents placements pour les élèves permet de les réguler	[A] Non documenté	[E] - Éviter le désordre - Commencer la séance
[I.2.1. Renforcement de type] [L'enseignante] change Bastian de place		
Analyse locale (Signe 20)		
[U.3.2*. Communication] Demande les contes au reste des élèves		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit/ l'élève en lui rendant le conte		
[S] – Les élèves apportent des contes pour le weekend chez eux - Les élèves commencent à s'approprier certaines règles	[A] Non documenté	[E] Récupérer les contes
[I.2.1. Renforcement de type] [L'élève] rend le conte		

Tableau 38. Analyse locale du cours d'expérience (signes 19 et 20, épisode 4).

Frustrée par les difficultés rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage des voyelles, Corine a demandé de l'aide à la directrice de l'école. Suivant ces conseils, l'enseignante a mis en œuvre des habitudes pour renforcer la lecture des voyelles, notamment la constitution d'un moment de lecture tous les jours au début de la matinée. Cette situation a donc fait apparaître la construction des types d'ordre symbolique (signes 31 et 32. Tableau 39).

Signes 31, 32 et 33 (minute 8'05)
Corine annonce les activités à la classe. Ensuite, elle demande de lire les fiches des voyelles et de la consonne « m » qui se trouvent au tableau
<p>Verbalisations et attitudes en classe</p> <p>E : d'accord, on regarde tous le tableau, on va lire tous ensemble (montre le tableau). Quelques élèves : « a ». E : quoi ? Élèves : « a » majuscule. E : (montre la voyelle suivante). Élèves : « a » minuscule. E : (montre la voyelle suivante).</p>
<p>Verbalisations en autoconfrontation</p> <p>E : encore les voyelles et les mêmes erreurs (souple tout en se touchant le visage)... qu'est-ce que j'ai fait pour mériter ça ? (rires)... écoute, en étant enseignant, tu vis des états de frustration, ensuite de satisfaction, de frustration, de satisfaction, de frustration, de satisfaction, c'est un cercle vicieux (rires), mais là c'est trop, c'est déjà avril et ils continuent pareil !</p>
Continuation page suivante ►

Signes 31, 32 et 33 (minute 8'05)		
Analyse locale (Signe 31)		
[U.3.2*. Action symbolique] Montre les fiches des voyelles		
[R] Non documenté		
[S] – Les élèves n'ont pas encore mémorisé les voyelles – Renforcer les voyelles tous les jours leur permettra de se les approprier – Les enseignants sont souvent dans un cycle de frustration/satisfaction	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves aient des problèmes avec la lecture des voyelles	[E] Renforcer la mémorisation des voyelles
[I.3.1*. Abduction symbolique] [L'enseignante] fait lire les voyelles		
Analyse locale (Signe 32)		
[U.3.2*. Communication] Demande aux élèves de lire les voyelles		
[R] Non documenté		
[S] – Les élèves n'ont pas encore appris les voyelles – Renforcer les voyelles tous les jours leur permettra de se les approprier	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves aient des problèmes avec la lecture des voyelles	[E] Renforcer les voyelles
[I.3.1*. Abduction symbolique] [L'enseignante] fait lire les voyelles		
Analyse locale (Signe 33)		
[U.3.2*. Communication] Invalide les réponses		
[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit/les erreurs des élèves		
[S] – Les élèves n'ont pas encore appris les voyelles – Le manque d'apprentissage de la part des élèves est frustrant – Les enseignants sont souvent dans un cycle de frustration/satisfaction	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves aient déjà appris les voyelles au mois d'avril	[E] Renforcer les voyelles
[I.2.1*. Renforcement de type] [Les erreurs des élèves] frustrant		

Tableau 39. Analyse locale du cours d'expérience (signes 31, 32 et 33, épisode 4).

À la différence de l'épisode décrit dans la sous-section précédente, Corine a eu besoin de moins de temps pour commencer la séance. Elle a expliqué cette situation comme suit : « *je me rends compte qu'ils se comportent mieux, je pense que c'est parce que l'on commence à se connaître, mais aussi au fait qu'ils respectent plus les règles, il y a encore des problèmes, mais avec ceux de toujours* » ; Chercheuse : *alors tu te sens bien...* ; E : *oui, bien sûr!, parce qu'enfin on commence à avoir un rythme, il a fallu du temps pour le construire, mais on l'a déjà... Je sens qu'ils avancent plus rapidement et mieux* » (signes 29 et 30, annexe 12 CD-rom,).

6.2 Reprendre un niveau de classe : le cas de Véronique

Véronique était une enseignante avec une expérience de 23 ans. Lors de ses premières expériences professionnelles, elle avait travaillé dans tous les niveaux, cependant depuis une quinzaine d'années, elle travaillait avec des élèves âgés de 9 à 14 ans. L'année où cette étude a été réalisée, Veronique avait été affectée dans une classe de *primero básico* (CP).

Cette classe, constituée de 32 élèves, était, d'après Véronique, très hétérogène au niveau des compétences scolaires. Cependant, un grand nombre d'élèves présentaient des problèmes de langage, ce qui a conduit la direction de l'école à embaucher une orthophoniste. Ayant les meilleurs résultats dans les épreuves SIMCE de la commune, l'équipe de direction mettait en place des stratégies qui cherchaient à améliorer les résultats de cette évaluation. Ceci avait des effets négatifs chez Véronique : *« ils (l'équipe de direction) demandent de développer la compréhension en lecture chez les élèves. De plus, si l'année précédente ta collègue est arrivée jusque là (fait un geste avec la main) tu dois arriver encore plus haut (dans les résultats), donc ma collègue a placé la barre haute... mais là, (dans cette classe) j'ai des problèmes car j'ai des élèves en difficulté, surtout ceux qui ont de problèmes de langage, tu peux leur poser des questions, mais ils ne savent pas parler et malgré ça tu dois avoir de bons résultats »*.

Deux extraits, appartenant aux épisodes 1 et 2 enregistrés dans la classe de Véronique, sont analysés ici. Le tableau 40 présente les caractéristiques principales de ces épisodes ainsi que les caractéristiques des séances en autoconfrontation.

	ÉPISODE 1	ÉPISODE 2
Durée de l'épisode	90 minutes	87 minutes
Date	28/03/2012	30/03/2012
Discipline	Langage	Mathématiques
Planification PAC	Oui	Non
Nombre d'élèves	30	29
Présence d'un assistant	Oui	Oui
Présence d'autre professionnel	Non	Non
Durée autoconfrontation	44 minutes	41 minutes
Lieu autoconfrontation	Laboratoire de sciences	Laboratoire de sciences
Extrait analysé	Minute 38 à 55	Minute 0'15 à 32

Tableau 40. Description générale des épisodes analysés (Épisodes 1 et 2, Véronique).

6.2.1 Quand la culture propre devient source de difficultés


L'épisode 1 enregistré dans la classe de Véronique a consisté en une séance de langage où cette enseignante a mis en œuvre les planifications des séances 7 et 8 du PAC (annexe 14). Différents exercices en lien avec des contes lus précédemment étaient proposés. L'extrait analysé a une durée de 17 min. (de la min. 38 et à la min. 55). Il a consisté en la réalisation d'un des exercices de la planification 8 du PAC (Figure 15).


Actividad 1


Subraya el título de tu cuento y realiza las actividades.


Un viaje a la roca


• Completa el cuento.


_____ invitó a sus amigos a la roca y trajo 


Primero, llegó _____ y trajo 


Después, llegó _____ y trajo 

Después, llegó _____ y trajo 

Después, llegó _____ y trajo 

Después, llegó _____ y trajo 

Después, llegó _____ y trajo 

Al final, llegó _____ y trajo 

¡Todos comieron muy rico!

Activité 1

Souligne le titre du conte et complète les activités

Un voyage au rocher

• Complétez le conte

_____ a invité ses amis au rocher et a apporté Dessin

En premier est arrivé _____ et a apporté Dessin

Ensuite est arrivé _____ et a apporté Dessin

Ensuite est arrivé _____ et a apporté Dessin

Ensuite est arrivé _____ et a apporté Dessin

Ensuite est arrivé _____ et a apporté Dessin

Ensuite est arrivé _____ et a apporté Dessin

Finalement est arrivé _____ et a apporté Dessin

Ils ont très bien mangé !

Figure 15. Exercice numéro 1 proposé par la planification numéro 8 du PAC.

Lors de l'analyse de cet extrait, 34 signes ont été documentés (signes 79 à 113, annexe 13 CD-rom). Dans un premier temps, Véronique a demandé à la classe de souligner le titre du conte (signe 81) ; elle est ensuite passée dans les rangs afin de suivre le travail des élèves. Compte tenu que le conte sur lequel portait l'exercice, « Le voyage au Rocher », avait été lu lors de la séance précédente, un rappel a été nécessaire. Il a pris la forme d'un cours dialogué¹¹⁶. Au fur et à mesure

¹¹⁶ Le cours dialogué consiste à un format pédagogique typique où s'enchaînent de questions de l'enseignant, réponses des élèves et l'évaluation de cette dernière de la part de l'enseignant (Veyrunes et Saury, 2009).

des réponses des élèves, l'enseignante complétait l'exercice avec l'ensemble de la classe. Le tableau 41 présente l'analyse locale du cours d'expérience de Véronique pendant cet extrait.

Composantes du signe	Description générale du cours d'expérience (du signe 79 au signe 113. Début de l'extrait minute 38)
Unité du cours d'expérience [U]	<ul style="list-style-type: none"> Les « U » « U.3.2*. Communication » ont été les plus nombreux. Ces communications étaient en lien avec : (1) la mise au travail des élèves où Véronique : demande aux élèves de faire attention aux consignes (signes 79, 84), interpelle certains élèves distraits (signes 80, 106, 107, 108, 110, 113) ; (2) la réalisation de <i>feedbacks</i> concernant l'exercice, ici l'enseignante : questionne la classe (signes 82, 86, 98, 100, 103, 104, 112) ; valide les réponses des élèves (signes 83, 90, 99, 101) ; invalide les réponses des élèves (signes 87, 93, 111) ; (3) l'accompagnement du travail des élèves : guide les élèves (signes 94, 95, 109, 102, 97) Les actions documentées dans la catégorie « U.3.2*. Action symbolique » cherchaient à guider les élèves pendant la réalisation de l'exercice : l'enseignante montre les mots au tableau (signes 89, 92), ou montre le cahier du PAC aux élèves (signe 96)
Représentamen [R]	<ul style="list-style-type: none"> Pour six signes, les « R » n'ont pas été documentés (signes 79, 85, 86, 98, 100, 105) La plupart des « R » appartenaient à la sous-catégorie « R.2.2. Perception sélective ». Les ancrages des ces « R » étaient en lien principalement avec : (1) le travail des élèves dans le PAC, notamment les difficultés éprouvées par certains d'entre eux (signes 92, 94, 96, 103, 104, 109, 110, 113) ; (2) les moments de distraction des élèves (signes 80, 81, 84, 106, 107, 108) Les « R » appartenant à la catégorie « R.3.2*. Schéma symbolique » avaient comme ancrage : (1) les réponses des élèves (signes 83, 87, 89, 90, 99, 101, 111) ; (2) les questions et commentaires des élèves (signes 91, 93, 95, 102) Quatre « R » suivaient une logique de chaîne interprétative (signes 82, 88, 97, 112)
Référentiel [S] (Culture-propre)	<ul style="list-style-type: none"> Les différents types documentés étaient en lien principalement avec : (1) la mise au travail des élèves (donner les consignes nécessite l'attention des élèves, les rappels permettent de mieux situer les élèves dans l'activité, les synthèses permettent aux élèves de se situer dans le travail) ; (2) les caractéristiques des élèves (les élèves de cette classe se distraient facilement, les élèves de ce niveau de classe aiment participer, plusieurs élèves de cette classe ont de difficultés d'apprentissage, certains élèves ne savent pas suivre les consignes) ; (3) des règles de métier (faire des corrections collectives permet de visualiser l'état d'avancement dans le travail des élèves, lorsque les élèves ne comprennent pas, il faut donner des exemples différents) ; (4) les difficultés rencontrées pendant la séance (les difficultés rencontrées par les élèves sont frustrantes, les difficultés rencontrées par les élèves questionnent la manière de faire des enseignants, le non respect des règles de la part des élèves devient fatigant)
Continuation page suivante ►	

Composantes du signe	Description générale du cours d'expérience (du signe 79 au signe 113. Début de l'extrait minute 38)														
Structure d'attente [A]	<p>Les principales « A » ont été les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante s'attend à ce que les élèves se distraient facilement pendant la classe (signes 79, 80) • L'enseignante s'attend à ce que les élèves se rappellent des séances précédentes (signes 82, 83) • L'enseignante s'attend à ce que les élèves en difficulté aient plus de problèmes pour compléter l'exercice (signes 92, 109) • L'enseignante s'attend à ce que les élèves se rappellent du conte « Le voyage au rocher » (signes 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92) • L'enseignante s'attend à ce que les élèves complètent l'exercice sans difficultés (93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 11, 112, 113) 														
Engagement [E]	<p>Les « E » documentés étaient en relation principalement avec la réalisation de l'exercice proposé par le PAC :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuer l'exercice (présente dans toutes les signes documentés : 79-113) • S'assurer que les élèves sont attentifs (principalement aux consignes) (ex. signes 79, 80, 81) • Faire un rappel (ex. signes 82, 83) • S'assurer que les élèves travaillent (séquences de « passage dans les rangs¹¹⁷ » : entre les signes 78 et 79 ; 85 et 86 ; 103 et 104) • Guider les élèves ex. signes 97, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113) • S'assurer que les élèves complètent l'exercice (ex. signes 93, 94, 95, 96, 104, 105, 106, 108, 110, 111) 														
Interprétant [I] et relation avec le Référentiel [S]	<p>Les « I » documentés ont été principalement des « I » non-symboliques :</p> <table border="0"> <tr> <td data-bbox="475 1137 842 1171"> <ul style="list-style-type: none"> • I.2.1. Renforcement de type </td><td data-bbox="879 1182 1359 1216"></td></tr> <tr> <td data-bbox="475 1182 842 1216">Référentiel (S)</td><td data-bbox="879 1182 1359 1216">Interprétant (formes de renforcement)</td></tr> <tr> <td data-bbox="475 1216 842 1305">- Pour donner les consignes il faut attirer l'attention de tous les élèves</td><td data-bbox="879 1216 1359 1305">- [L'enseignante] attire l'attention de la classe (signe 79)</td></tr> <tr> <td data-bbox="475 1339 842 1395">- Les élèves de cette classe se distraient facilement</td><td data-bbox="879 1339 1359 1395">- [Renata] est tournée vers l'arrière (signe 80)</td></tr> <tr> <td data-bbox="475 1395 842 1451"></td><td data-bbox="879 1395 1359 1451">- [Brandon] parle avec son camarade (signe 84)</td></tr> <tr> <td data-bbox="475 1485 842 1574">- Les rappels permettent de mieux situer les nouvelles activités</td><td data-bbox="879 1485 1359 1574">- [L'enseignante] demande aux élèves les contenus des séances précédentes (signe 82)</td></tr> <tr> <td data-bbox="475 1608 842 1697">- Faire de corrections collectives permet de visualiser l'état d'avancement dans le travail</td><td data-bbox="879 1608 1359 1697">- [L'enseignante] corrige avec la classe l'exercice (signe 104)</td></tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> • I.2.1. Renforcement de type 		Référentiel (S)	Interprétant (formes de renforcement)	- Pour donner les consignes il faut attirer l'attention de tous les élèves	- [L'enseignante] attire l'attention de la classe (signe 79)	- Les élèves de cette classe se distraient facilement	- [Renata] est tournée vers l'arrière (signe 80)		- [Brandon] parle avec son camarade (signe 84)	- Les rappels permettent de mieux situer les nouvelles activités	- [L'enseignante] demande aux élèves les contenus des séances précédentes (signe 82)	- Faire de corrections collectives permet de visualiser l'état d'avancement dans le travail	- [L'enseignante] corrige avec la classe l'exercice (signe 104)
<ul style="list-style-type: none"> • I.2.1. Renforcement de type 															
Référentiel (S)	Interprétant (formes de renforcement)														
- Pour donner les consignes il faut attirer l'attention de tous les élèves	- [L'enseignante] attire l'attention de la classe (signe 79)														
- Les élèves de cette classe se distraient facilement	- [Renata] est tournée vers l'arrière (signe 80)														
	- [Brandon] parle avec son camarade (signe 84)														
- Les rappels permettent de mieux situer les nouvelles activités	- [L'enseignante] demande aux élèves les contenus des séances précédentes (signe 82)														
- Faire de corrections collectives permet de visualiser l'état d'avancement dans le travail	- [L'enseignante] corrige avec la classe l'exercice (signe 104)														

Tableau 41. Synthèse du cours d'expérience de Véronique (de la minute 38 à la minute 55. Épisode 1).

¹¹⁷ Format pédagogique que se produit principalement pendant le travail individuel écrit des élèves. Ici, l'enseignant « passe par les rangs » afin d'aider les élèves, corriger leur travail, etc. (Veyrunes, 2012).

L'analyse du cours d'expérience de Véronique met en évidence que la plupart des « U » – communications ou actions symboliques – sont en relation avec la réalisation de l'exercice et, à la différence de Corine, très peu en lien avec le comportement des élèves. En effet, les types renforcés par Véronique lors de son activité en classe étaient principalement liés à des stratégies pour guider et aider les élèves à réaliser les exercices proposés.

En ce qui concerne la gestion de la discipline, l'analyse locale montre que les anticipations de cette enseignante sont « actives » (Véronique interpelle les élèves qui sont distraits), c'est-à-dire plusieurs des Unités de cours d'expérience lui permettent d'éviter le désordre dans la classe. En effet, ce type d'échanges étaient très courts et les élèves qu'ils ciblaient reprenaient rapidement une posture studieuse. Ainsi, l'enchaînement des signes fait apparaître une activité dans laquelle Véronique ne rencontrait pas de perturbations de son engagement initial, à savoir, « réaliser l'exercice avec l'ensemble de la classe ». Ce n'est qu'au signe 112 que l'analyse du cours d'expérience a révélé des sentiments de frustration de la part de Véronique qui expliquait plusieurs « U » documenté dans les signes précédents (Tableau 42).

<p style="text-align: center;">Signes 111 et 112 (minute 53'50)</p> <p>Véronique complète l'exercice avec la classe. Elle se sert à plusieurs reprises de la liste des personnages du conte « Le voyage au Rocher » qui se trouve déjà au tableau (trace de la séance précédente).</p>
<p style="text-align: center;">Verbalisations et attitudes en classe</p> <p>E : souris!, sou-ris !, d'accord ? Et après qui est arrivé ? La souris. Élèves : l'ours ! E : non, c'était pas l'ours, qui est arrivé après la souris ? Élèves : l'ourse ! E : l'ourse !, l'ourse, je vais l'écrire ici comme ça ceux qui sont ici pourront voir le mot.. Regardez ici, chut ! (s'adresse à un élève) si tu fais de bruit, je dois parler plus fort et je vais me fatiguer, vous-voulez que je me fatigue ? (regarde l'élève). D'accord, au boulot, ourse, ourse, ici c'est le mot que tu dois écrire (fait un rectangle autour du mot « ourse » au tableau). Angelo écrit le mot (...). L'ourse, qu'est-ce qu'elle a apporté ? Vous l'avez là-bas (montre la liste du tableau). Élèves : confiture !</p>
<p style="text-align: center;">Verbalisations en autoconfrontation</p> <p>Ch: ici tu réponds, tu écris au tableau, tu interpelles... E: oui, tu dois être partout, par ici, par là, voir si ceci est bien, voir si l'élève est distrait, ouf ! À la fin c'était trop, je ne sais pas ce qu'il se passe là, ils ne comprennent pas où j'en suis, ils ne me suivent pas, je perds trop de temps ! Je leur montre la liste (des personnages du conte), elle est très claire ! Mais ils sont perdus. C'était incroyable ! À la fin je me sentais frustrée : quand tu cherches des façons différentes pour expliquer et que tu vois que même comme ça les élèves n'arrivent pas tous à compléter l'exercice, c'est... On se pose pas mal de questions... Je suis en train de bien faire les choses ? Je pourrais juste dire que certains élèves ne comprennent pas car ils ne sont pas attentifs, mais ils étaient plusieurs (...) et là, tu vois ? Certains n'écoutent pas, tout simplement ils n'écoutent pas, et ça fatigue.</p>
<p style="text-align: right;"><i>Continuation page suivante ►</i></p>

Signes 111 et 112 (minute 53'50)		
Analyse locale (Signe 111)		
[U.3.2*. Communication symbolique] Invalide la réponse		
[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit/la réponse des élèves		
[S] – Faire des synthèses lors des exercices permet aux élèves de se situer dans le travail - Faire des corrections collectives permet de visualiser l'état d'avancement dans le travail	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves complètent l'exercice sans problème	[E] - Continuer l'exercice - Guider les élèves - S'assurer que les élèves complètent l'exercice
[I.2.1. Renforcement de type] [L'enseignante] corrige l'exercice avec la classe		
Analyse locale (Signe 112)		
[U.3.2*. Communication] Questionne la classe		
[R] = [U]		
[S] – Les difficultés rencontrées par les élèves sont frustrantes pour l'enseignante - Les difficultés rencontrées par les élèves en classe posent des questions aux enseignants par rapport à leur façon de faire - Lorsque les élèves ne comprennent pas, il faut donner des exemples différents.	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves complètent l'exercice sans problème	[E] Continuer l'exercice ; Guider les élèves ; S'assurer que les élèves complètent l'exercice
[I.2.1. Renforcement de type] [L'enseignante] corrige l'exercice avec la classe		

Tableau 42. Analyse locale du cours d'expérience de Véronique (signes 111 et 112, épisode 1).

Pour mieux accéder à cette partie de l'activité, une analyse du cours d'in-formation a été nécessaire. Cette analyse s'est centrée sur la manière dont Véronique utilisait le tableau pendant la réalisation de l'exercice, en lien avec les difficultés rencontrées par les élèves et le sentiment de frustration que l'enseignante a commenté lors de la séance en autoconfrontation.

La Figure 16 montre les traces de l'activité de l'enseignante au tableau. Pour compléter l'exercice, Véronique s'est servie de la liste des personnages du conte qui se trouvait au tableau (côté droite de la figure). Cette liste était une trace de la séance précédente ainsi que le schéma concernant le conte « Le cadeau de Mili » (situé au milieu du tableau). Au début, l'enseignante a demandé aux élèves d'écrire le mot « canard » suivi du mot « souris », cependant plusieurs élèves se trompaient et écrivaient les mots à des endroits différents. C'était le cas de Sebastian (signe 102, annexe 13, CD-rom) que Véronique a commenté en autoconfrontation : « là, regarde ! (signale le premier et le deuxième mots de la liste du tableau) *Je leur ai dit d'écrire « canard » et après « souris » et ils l'écrivent n'importe où... dans l'activité c'est facile de les placer parce qu'il ont les dessins, (mais ici) ils n'y arrivent pas* ». Pour aider les élèves à repérer les noms des

personnages au tableau, l'enseignante a décidé de les entourer en rouge. Compte tenu des difficultés rencontrées par les élèves pour les deux premières phrases de l'exercice, l'enseignante a écrit à nouveau au tableau les mots de la liste en utilisant la couleur rouge, notamment pour aider les élèves de la rangée la plus éloignée de la liste principale (celle située à droite. Carré Figure 16), mais cela n'a pas amélioré les choses. Ainsi, à la fin de l'exercice, on pouvait voir écrits au tableau : deux fois les mots « canard », « souris », « ourse », « grenouille » et « oiseau » et trois fois les mots « lapin », « serpent » et « renarde ».

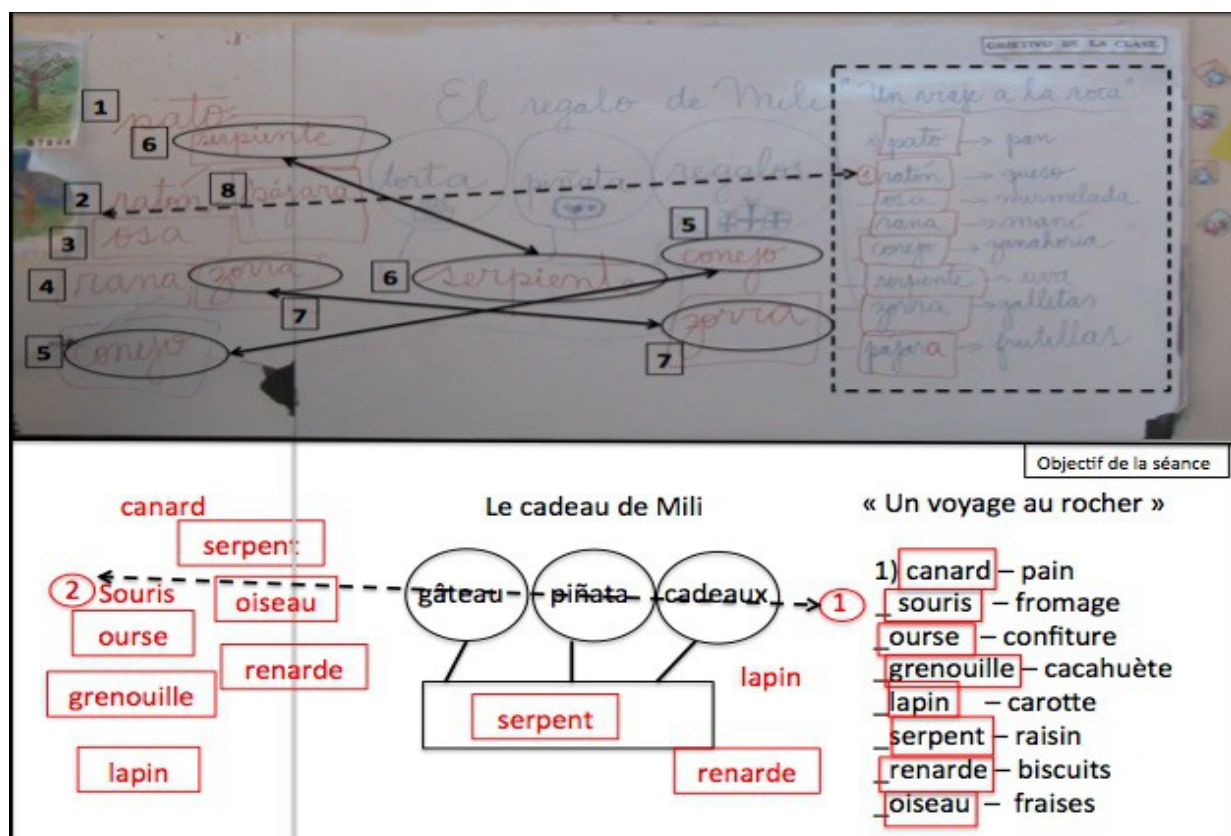


Figure 16. Traces de l'activité de Véronique au tableau (épisode 1).

Conformément au contrat de collaboration, (Chapitre 5, section 5.1) à la fin de la séance en autoconfrontation, la chercheuse a fait part de ses observations. Suite à la question de l'enseignante : *tu penses que ça vient d'où ce problème ?* (le fait que les élèves aient rencontré des difficultés pour compléter l'exercice), la chercheuse a répondu : *peut-être que le problème c'est le tableau ?* Les échanges ont été interrompus par une assistante qui a demandé à Véronique d'aller à la direction de l'établissement.

6.2.2 Transformer la culture-propre selon les caractéristiques des élèves

Le deuxième épisode enregistré dans la classe de Véronique a porté sur une séance de mathématiques au cours de laquelle les élèves devaient réaliser des exercices visant à renforcer la connaissance des nombres de 1 à 20. Dans les exercices 1 et 2, ils devaient compléter une file numérique tandis que dans l'exercice 3, ils devaient écrire le nombre d'éléments (Figure 17). L'extrait analysé ici a une durée de 32 min., 75 signes ont été documentés (annexe 14 CD-rom).

1. Completa la serie numerica:

1	3		6		9		12
---	---	--	---	--	---	--	----

2. Cual es el número que falta?

1.

1			4			7
---	--	--	---	--	--	---

2.

4		6				9
---	--	---	--	--	--	---

3.

7	8			11		
---	---	--	--	----	--	--

4.

10	12					15
----	----	--	--	--	--	----

3. Cuántos círculos hay?

<table border="1"><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr></table>	○	○	○	○	○	○	<table border="1"><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr></table>	○	○	○	○	○	○	○	○	○	<table border="1"><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr></table>	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○																											
○	○	○																											
○	○	○																											
○	○	○																											
○	○	○																											
○	○	○	○																										
○	○	○	○																										
○	○	○	○																										
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>																											

1. Complète la série numérique

1	3			6		9		12
---	---	--	--	---	--	---	--	----

2. Quel est le numéro qui manque?

1.

1			4			7
---	--	--	---	--	--	---

2.

4		6				9
---	--	---	--	--	--	---

3.

7	8			11		
---	---	--	--	----	--	--

4.

10		12				15
----	--	----	--	--	--	----

3. Combien de cercles il y a?

<table border="1"><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr></table>	○	○	○	○	○	○	<table border="1"><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr></table>	○	○	○	○	○	○	○	○	○	<table border="1"><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr><tr><td>○</td><td>○</td><td>○</td><td>○</td></tr></table>	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○																											
○	○	○																											
○	○	○																											
○	○	○																											
○	○	○																											
○	○	○	○																										
○	○	○	○																										
○	○	○	○																										
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>																											

Figure 17. Exercices 1, 2 et 3 de la fiche de travail de mathématiques (épisode 2).

Dans cet extrait, Véronique a salué les élèves et les a préparés pour commencer la séance « Mlle Fernanda, mets ton tablier !, Mlle Javiera, range ces stylos ! (...) Allez, dépêchez-vous avec le lait¹¹⁸ !, et les autres sortez vos trousseaux ! » (sec. 20, signes 4, 5 et 6, annexe 14 CD-rom). Avant la présentation de l'objectif (signe 18) et des consignes (signes 19 et 20), Véronique a demandé aux

¹¹⁸ Dans les écoles publiques chiliennes, le MINEDUC accorde des aides et des bourses aux élèves issus de familles économiquement défavorisées. Dans ce contexte, certains élèves reçoivent leur petit déjeuner et déjeuner à l'école gratuitement.

élèves quel était le jour de la semaine (signes 9, 10 et 11) afin de renforcer ces connaissances : *ils sont petits et se perdent facilement* (dans les jours de la semaine), *ils n'ont pas la notion du temps, donc des fois il faut rappeler les jours, comme ça ils les mémorisent*. Puis l'enseignante a commencé à écrire les exercices au tableau, pour ensuite faire une correction collective en demandant à certains élèves de passer au tableau. Le Tableau 43 présente l'analyse locale de l'activité de Véronique lors de cet extrait.

Composantes du signe	Description générale du cours d'expérience (du signe 1 au signe 75. Dès la minute 1 à la minute 30)
Unité du cours d'expérience [U]	<p>Les « U » documentés correspondaient principalement à des communications et des actions symbolique, donc à des « U » d'ordre symbolique (3.2*)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les « U » « 3.2*. Communication » ont été les plus nombreuses. Ces communications étaient en lien avec : (1) la mise au travail des élèves (signes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 16, 22) ; (2) la présentation des consignes (signes 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 31, 73) ; (3) la réalisation de l'exercice où Véronique : questionne la classe ou certains élèves (signes 9, 29, 41, 44, 51, 56, 70, 71), invalide ou valide les réponses des élèves (signes 10, 11, 34, 37, 40, 45, 47, 48, 49, 55, 57, 58, 61, 63, 64, 66, 68, 72), explique l'exercice (signes 26, 27, 30, 35), demande à des élèves de passer au tableau (signes 33, 38, 43, 60, 62) • Quatre « U » « 3.2*. Action symbolique » ont été documentés où Véronique : écrit l'objectif au tableau (signe 18), donne quelques fiches de travail à l'assistante pour les distribuer (signe 21) et écrit les exercices au tableau (signes 25 et 75)
Représentamen [R]	<ul style="list-style-type: none"> • Dix-neuf « R » n'ont pas été documentés (signes 1, 9, 13, 20, 25, 26, 29, 30, 31, 43, 47, 53, 54, 56, 60, 70, 71, 73, 75) • Dix « R » documentés avaient une dynamique de chaîne interprétative (signes 14, 18, 19, 33, 35, 36, 38, 41, 51, 62) • Les « R » documentés dans la sous-catégorie « 3.2*. Schéma symbolique » avaient comme ancrage : (1) les commentaires des élèves (2, 3, 8, 17, 23, 28, 32, 41, 65) ; (2) les réponses des élèves (signes 10, 11, 15, 34, 37, 39, 40, 45, 55, 57, 58, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 72) • Plusieurs « R » de la sous-catégorie « 2.2. Perception sélective » ont été documentés. Ils avaient comme ancrage : (1) les élèves qui arrivaient en retard (signes 4 et 16) ; (2) la présence des matériels propices aux distractions ou l'absence des matériels pour que les élèves se mettent au travail (signes 5, 6, 7, 12, 22) ; (3) les fiches de travail des élèves (signe 24, 59, 74) ; (4) les erreurs des élèves au tableau (signes 27, 44, 48, 49)
Continuation page suivante ►	

Composantes du signe	Description générale du cours d'expérience (du signe 1 au signe 75. Dès la minute 1 à la minute 30)
Référentiel [S] (Culture-propre)	<ul style="list-style-type: none"> Les différents types documentés étaient en lien principalement avec : (1) les caractéristiques de la classe (certains élèves sont très sensibles, les élèves de cette classe se distraient facilement, plusieurs élèves ont des comportements inadaptés, plusieurs élèves sont en difficulté scolaire, les élèves aiment participer en classe, certains élèves ont des problèmes pour suivre les consignes, l'élève « X » est turbulent) ; (2) des difficultés des élèves en lien avec des contenus disciplinaires (les élèves de ce niveau n'ont pas la notion du temps, il faut renforcer les nombres déjà connus avant de commencer avec les nouveaux, les élèves de ce niveau se trompent généralement dans la manière d'écrire les nombres 4, 3, 5, 7 et 9, certains élèves de cette classe ont des difficultés dans la construction des nombres, demander de lire les nombres au hasard permet de voir si les élèves les ont appris) ; (3) la réalisation des activités en classe (certains élèves s'avancent dans les exercices, demander aux élèves de réaliser l'exercice de manière individuelle évite qu'ils parlent entre eux, il faut être attentif aux élèves en difficulté pendant la séance, les élèves répètent les séquences par cœur, les questions collectives permettent d'attirer l'attention des élèves qui sont distraits) ; (4) des stratégies pour aider les élèves (écrire l'objectif est positif pour les élèves, il faut éviter que les élèves s'avancent dans les exercices pour éviter les erreurs, écrire au tableau les exercices tels qu'ils sont dans les fiches va aider les élèves à mieux se repérer dans l'exercice, montrer la fiche d'exercices permet aux élèves de bien se situer) ; (5) d'autres fonctions importantes chez les enseignants (« on ne doit pas être froid avec les élèves », « enseigner ce n'est pas juste apprendre des contenus disciplinaires mais aussi les règles du bon comportement »)
Structure d'attente [A]	<p>Les principales « A » documentées ont été les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> L'enseignante s'attend à ce que les élèves se distraient facilement (signes 12, 39, 40) L'enseignante s'attend à ce que les élèves aient des difficultés dans l'écriture de certains nombres ou dans la décomposition de nombres (signes 27, 29, 44, 47, 53) L'enseignante s'attend à ce que les élèves de la 3ème rangée n'aient pas de problèmes pour compléter les séquences numériques (signe 34) L'enseignante s'attend à ce que les élèves de la 1ère rangée aient plus de difficultés pour réaliser les exercices (signe 35, 43, 44, 47,)
Engagement [E]	<p>Les « E » documentés étaient principalement en lien avec l'apprentissage des élèves et l'aide pendant la réalisation des exercices :</p> <ul style="list-style-type: none"> Renforcer les jours de la semaine (ex. signes 9, 10, 11) Signifier aux élèves les erreurs typiques dans l'écriture des nombres (ex. signe 27) S'assurer que les élèves en difficulté reconnaissent les nombres (ex. signe 53) Donner les consignes (ex. signes 71, 72, 73) S'assurer que les élèves ne s'avancent pas (ex. signes 23, 24) Donner des repères aux élèves pour réaliser les exercices (ex. signe 25) S'assurer que les élèves ont complété l'exercice correctement (ex. 35, 41, 49, 65)
Continuation page suivante ►	

Composantes du signe	Description générale du cours d'expérience (du signe 1 au signe 75. Dès la minute 1 à la minute 30)										
Interprétant [I] et relation avec le Référentiel [S]	<p>Les « I » documentés ont été principalement de « I » non-symboliques :</p> <ul style="list-style-type: none"> I.2.1. Renforcement de type <table border="0"> <tr> <td data-bbox="475 394 836 607"> Référentiel (S) - Relation entre types : « Les élèves de ce niveau n'ont pas la notion du temps » et « Demander les jours de la semaine permet aux élèves d'en renforcer la connaissance » </td><td data-bbox="877 394 1353 546"> Interprétant (formes de renforcement) - [L'enseignante] demande aux élèves le jours de la semaine (signe 9, 11) - [Les élèves] se trompent de jours (signe 10) </td></tr> <tr> <td data-bbox="475 640 836 824"> - Relation entre types : « Pendant les exercices les élèves se distraient facilement » et « Les questions collectives permettent d'attirer l'attention des élèves qui sont distraits » </td><td data-bbox="877 640 1353 761"> - [L'enseignante] demande à la classe de valider la réponse de Jaffer (signe 39) - [Jaffer] retourné vers son camarade (signe 50) </td></tr> <tr> <td data-bbox="475 853 836 1037"> - Relation entre types : « Les élèves de ce niveau se trompent dans la manière d'écrire les nombres 3, 4, 5, 7 et 9 » et « Il faut être attentif aux erreurs communes des élèves » </td><td data-bbox="877 853 1353 974"> [L'enseignante] demande aux élèves de faire attention au chiffre « 4 » (signe 27) [Javiera] écrit le chiffre « 7 » à l'inverse (signe 44) </td></tr> </table> I.2.1. Affaiblissement de type <table border="0"> <tr> <td data-bbox="475 1099 836 1189"> Référentiel - Belén est une élève en difficulté </td><td data-bbox="877 1099 1353 1162"> Interprétant (forme d'affaiblissement) - [Belén] répond correctement (signe 62) </td></tr> </table> I.3.2. Induction expérimentale pratique <table border="0"> <tr> <td data-bbox="475 1256 836 1408"> Référentiel - Écrire les exercices tels qu'ils sont sur les fiches va aider les élèves à mieux se repérer dans l'exercice </td><td data-bbox="877 1256 1353 1346"> Interprétant (forme d'induction) - [L'enseignante] écrit l'exercice dans le tableau comme il se présente dans la fiche </td></tr> </table> 	Référentiel (S) - Relation entre types : « Les élèves de ce niveau n'ont pas la notion du temps » et « Demander les jours de la semaine permet aux élèves d'en renforcer la connaissance »	Interprétant (formes de renforcement) - [L'enseignante] demande aux élèves le jours de la semaine (signe 9, 11) - [Les élèves] se trompent de jours (signe 10)	- Relation entre types : « Pendant les exercices les élèves se distraient facilement » et « Les questions collectives permettent d'attirer l'attention des élèves qui sont distraits »	- [L'enseignante] demande à la classe de valider la réponse de Jaffer (signe 39) - [Jaffer] retourné vers son camarade (signe 50)	- Relation entre types : « Les élèves de ce niveau se trompent dans la manière d'écrire les nombres 3, 4, 5, 7 et 9 » et « Il faut être attentif aux erreurs communes des élèves »	[L'enseignante] demande aux élèves de faire attention au chiffre « 4 » (signe 27) [Javiera] écrit le chiffre « 7 » à l'inverse (signe 44)	Référentiel - Belén est une élève en difficulté	Interprétant (forme d'affaiblissement) - [Belén] répond correctement (signe 62)	Référentiel - Écrire les exercices tels qu'ils sont sur les fiches va aider les élèves à mieux se repérer dans l'exercice	Interprétant (forme d'induction) - [L'enseignante] écrit l'exercice dans le tableau comme il se présente dans la fiche
Référentiel (S) - Relation entre types : « Les élèves de ce niveau n'ont pas la notion du temps » et « Demander les jours de la semaine permet aux élèves d'en renforcer la connaissance »	Interprétant (formes de renforcement) - [L'enseignante] demande aux élèves le jours de la semaine (signe 9, 11) - [Les élèves] se trompent de jours (signe 10)										
- Relation entre types : « Pendant les exercices les élèves se distraient facilement » et « Les questions collectives permettent d'attirer l'attention des élèves qui sont distraits »	- [L'enseignante] demande à la classe de valider la réponse de Jaffer (signe 39) - [Jaffer] retourné vers son camarade (signe 50)										
- Relation entre types : « Les élèves de ce niveau se trompent dans la manière d'écrire les nombres 3, 4, 5, 7 et 9 » et « Il faut être attentif aux erreurs communes des élèves »	[L'enseignante] demande aux élèves de faire attention au chiffre « 4 » (signe 27) [Javiera] écrit le chiffre « 7 » à l'inverse (signe 44)										
Référentiel - Belén est une élève en difficulté	Interprétant (forme d'affaiblissement) - [Belén] répond correctement (signe 62)										
Référentiel - Écrire les exercices tels qu'ils sont sur les fiches va aider les élèves à mieux se repérer dans l'exercice	Interprétant (forme d'induction) - [L'enseignante] écrit l'exercice dans le tableau comme il se présente dans la fiche										
	<p>Un « I » symbolique a été documenté</p> <ul style="list-style-type: none"> I.2.1*. Renforcement de type conventionnel <table border="0"> <tr> <td data-bbox="475 1532 836 1839"> Référentiel - Relation entre types : « L'écriture de l'objectif au tableau a été formalisée à cause de l'évaluation des enseignants » ; « Tous les enseignants de l'école doivent écrire l'objectif au tableau » ; « Écrire l'objectif de la séance est positif pour les élèves » </td><td data-bbox="877 1532 1353 1621"> Interprétant (forme de renforcement) - [L'enseignante] écrit l'objectif de la séance au tableau </td></tr> </table> 	Référentiel - Relation entre types : « L'écriture de l'objectif au tableau a été formalisée à cause de l'évaluation des enseignants » ; « Tous les enseignants de l'école doivent écrire l'objectif au tableau » ; « Écrire l'objectif de la séance est positif pour les élèves »	Interprétant (forme de renforcement) - [L'enseignante] écrit l'objectif de la séance au tableau								
Référentiel - Relation entre types : « L'écriture de l'objectif au tableau a été formalisée à cause de l'évaluation des enseignants » ; « Tous les enseignants de l'école doivent écrire l'objectif au tableau » ; « Écrire l'objectif de la séance est positif pour les élèves »	Interprétant (forme de renforcement) - [L'enseignante] écrit l'objectif de la séance au tableau										

Tableau 43. Synthèse du cours d'expérience de Véronique (du début de la séance à la min. 32. Épisode 2).

À la différence de la séance décrite dans la sous-section précédente où Véronique était « frustrée » par les difficultés rencontrées par les élèves dans la réalisation de l'exercice du PAC, lors de cet épisode elle s'est davantage centrée sur les difficultés des élèves en lien avec le contenu disciplinaire. Un exemple de cet engagement a été documenté au signe 27 (annexe 14-CD-rom). Ici, la préoccupation principale de Véronique était de « signifier aux élèves les erreurs typiques dans l'écriture des nombres » (Tableau 44).

<p align="center">Signes 26 et 27 (minute 6'40)</p> <p align="center">Suite à la présentation des consignes, Véronique écrit au tableau la première séquence de numéros nombres de la fiche de travail</p>
<p align="center">Verbalisations et attitudes en classe</p> <p>E : (s'adresse à la classe) d'accord, qu'est-ce qu'il faut faire ici ? Il faut compléter la séquence numérique. Moi, ici dans cet espace, dans cet espace j'ai écrit des nombres , n'est-ce pas ? Quel nombre j'ai mis en premier ? (montre l'espace dans le tableau)</p> <p>Élèves : le « un »</p> <p>E : le « un ». Si moi je suis l'ordre, lequel vient maintenant ?</p> <p>(...)</p> <p>E : le trois, et après le trois, lequel suit ?</p> <p>Élèves : le quatre !</p> <p>E : le « quatre ». Regardez-là comment on le fait car il y a des enfants qui le font à l'envers... (explique pendant qu'elle écrit le chiffre 4 au tableau) tout droit, jusqu'à la moitié et je descends tout droit. Le « quatre », c'est comme si c'était une chaise mais à l'envers, on la retourne</p>
<p align="center">Verbalisations en autoconfrontation</p> <p>Ch: qu'est-ce que tu cherches avec ça ?</p> <p>E : la séquence... qu'ils sachent ce qui vient après et ce qui est avant.</p> <p>Ch : et là tu les fait participer.</p> <p>E : oui, toujours, j'aime bien ça, par exemple... bon en « tercero (básico) », « cuarto (básico) » j'aime les sortir au tableau (...) comme ça je sais s'ils apprennent ou pas (...) (Faire) participer mais évaluer au même temps (...).</p> <p>Ch : et là tu insistes dans le chiffre « 4 ».</p> <p>E : oui, parce que au lieu de le faire comme ça (avec sa main fait le chiffre quatre en l'air), ils le font à l'envers (avec la main fait le chiffre 4 à l'envers en l'air).</p> <p>Ch : ceci (cette connaissance) fait partie de ton expérience...</p> <p>E : oui, oui, il y a beaucoup d'élèves qui ont ce problème, qui font le... par exemple ils font le « 3 » comme un « E », le « 9 » comme le « 6 », le sept vers là (fait un geste avec sa main).</p> <p>(...)</p> <p>Ch : donc par ton expérience tu sais qu'il y a certains chiffres avec lesquels tu dois faire...</p> <p>E: ... plus d'attention, c'est sûr, les montrer pour bien les faire (...) le « 7 », le « 9 », le « 3 »... ce sont ceux où ils se trompent le plus, le « 3 », et le « 5 » qu'ils font à l'envers, et le « 7 » et le « 9 ».</p>
<p align="right"><i>Continuation page suivante ►</i></p>

Signes 26 et 27 (minute 6'40)		
Analyse locale (Signe 26)		
[U.3.2*. Communication] Explique l'exercice tout en posant des questions aux élèves		
[R] Non documenté		
[S] – Il est important de faire participer les élèves - Les élèves aiment bien participer en classe - Les élèves aiment passer au tableau	[A] Non documenté	[E] - Réaliser l'exercice avec la classe - Faire participer les élèves
[I.2.1. Renforcement t] [L'enseignante] demande aux élèves les chiffres manquants de la séquence		
PRÉSENCE D'UNE SÉQUENCE TYPIQUE DE COURS DIALOGUÉ ¹¹⁹		
Analyse locale (Signe 27)		
[U.3.2*. Communication] Explique l'exercice tout en posant des questions aux élèves		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit / le numéro « 4 » écrit au tableau		
[S] – Les élèves de ce niveau se trompent généralement dans la manière d'écrire les numéros 4, 3, 5, 7 et 9. - Il faut être attentif aux erreurs fréquentes des élèves - Certains élèves de cette classe ont des difficultés dans l'écriture des chiffres	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves aient des difficultés dans l'écriture de certains chiffres	[E] - Réaliser l'exercice avec la classe - Faire participer les élèves - Signifier aux élèves les erreurs typiques dans l'écriture des chiffres
[I.2.1. Renforcement t] [L'enseignante] demande aux élèves de faire attention au numéro « 4 »		

Tableau 44. Analyse locale du cours d'expérience de Véronique (signes 26 et 27, épisode 2).

Ici, Véronique attire l'attention des élèves vers le numéro quatre. Elle mobilise un type construit lors de ses expériences précédentes : « les élèves de ce niveau se trompent généralement dans la manière d'écrire les chiffres 4, 3, 5, 7 et 9 ». Cette connaissance a été aussi présente chaque fois qu'elle demandait à des élèves de compléter les séquences au tableau, notamment s'ils étaient en difficulté scolaire (signes 43, 44, 45 et 47, annexe 14 CD-rom). Chaque fois qu'un élève se trompait, Véronique attirait l'attention de toute la classe. Par exemple, dans le signe 44, Javiera, une élève en difficulté, a écrit le chiffre « 7 » à l'envers. L'enseignante s'est adressée aux élèves : « aaaaah ! *Qu'est-ce que nous avons dit ? Qu'est-ce qu'elle a fait là ?* ». Ces échanges mettent en évidence la préoccupation de Véronique d'éviter les erreurs typiques des élèves dans l'écriture de certains chiffres.

Avant le visionnage de l'enregistrement de la classe lors de la séance en autoconfrontation, la chercheuse a demandé à Véronique de noter la séance selon l'échelle de satisfaction. Considérant le fait qu'elle n'avait pas clôturé la séance correctement, l'enseignante l'avait évaluée avec un +2 : « *si je compare cette séance avec la précédente je crois qu'elle a été meilleure, parce que je me suis concentrée plus sur les contenus, sur ce que les enfants doivent apprendre, j'étais pas comme*

119 Voir annexe 18 entre les signes 26 et 27.

l'autre jour en train de gérer des problèmes comme où écrivent les élèves, comme j'ai écrit les exercices de façon identique au tableau, j'ai pas perdu de temps en aidant les élèves à se situer dans l'exercice ou de choses comme ça... Aujourd'hui j'ai perdu du temps à d'autres choses (rires), je dois chercher la manière pour arriver à tout faire dans le temps imparti ». Effectivement, lors de cette séance Véronique a utilisé le tableau différemment (Figure 18).

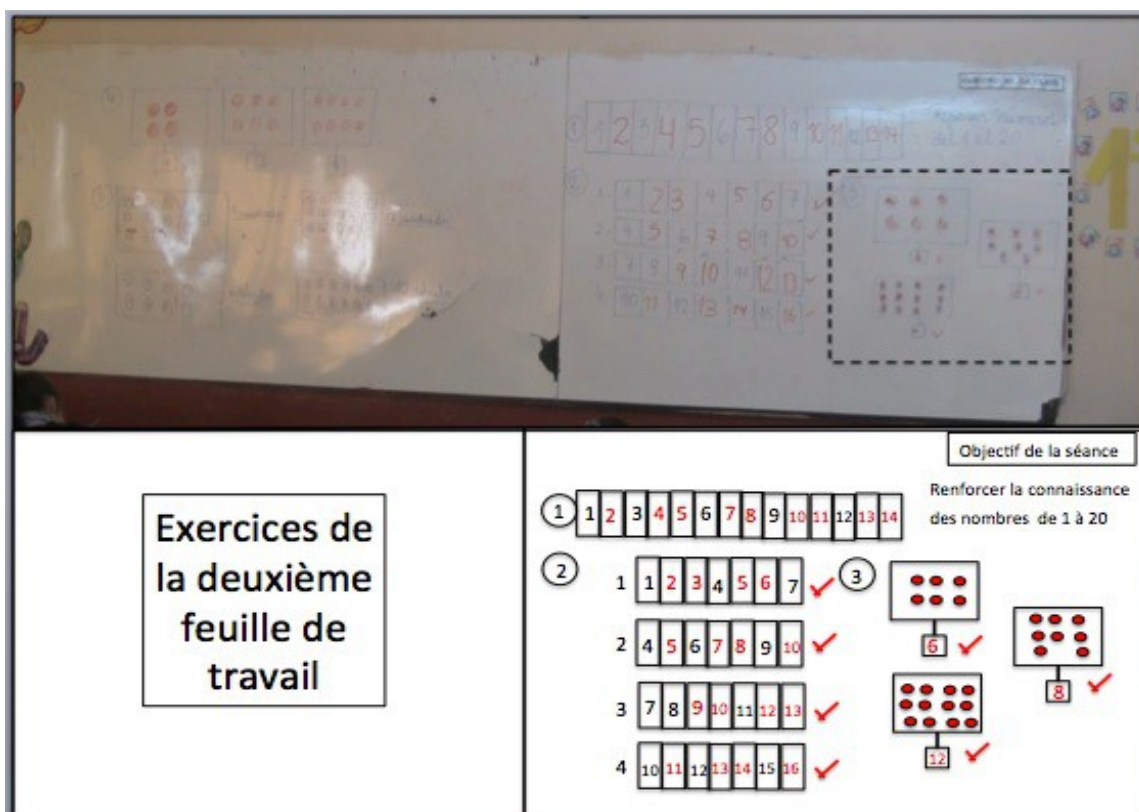


Figure 18. Traces au tableau de l'activité de Véronique (épisode 2).

Premièrement, Véronique avait enlevé tous les dessins des élèves qui étaient placés dans la partie gauche du tableau lors de la séance précédente. Elle a commenté en autoconfrontation : « *je me suis dis : d'accord, je vais enlever les dessins qui sont de ce côté...c'est vrai que, lors de la séance précédente, je perdais beaucoup d'espace avec les dessins* ». Le tableau 45 présente les signes qui témoignent de ce changement dans la *culture-propre* de cette enseignante.

Signes 23, 24 et 25 (minute 4'40)		
Véronique annonce l'activité aux élèves et commence à distribuer les fiches de travail en passant dans les rangs		
Verbalisations et attitudes en classe Maria : ah, Tante, je sais ce qu'il faut faire là ! E : oui, mais on fait rien encore, rien avant que moi j'explique ce qu'il faut faire ! Maria : mais je peux le dire, regardez, un, deux, je mets le deux, le trois, le quatre, je mets le quatre, je mets le cinq, je mets le sept. E : d'accord, très bien, mais maintenant... dépêchez vous, les enfants, avec le lait pour qu'on puisse commencer tous ensemble ! Juliana, dépêche toi avec le lait... ! Ne fait rien Mlle Catalina ! Je vais le faire ici au tableau (écrit la première séquence au tableau).		
Verbalisations en autoconfrontation Ch: là tu écris l'exercice. E : oui, je l'ai fait comme... Je me suis dit : d'accord, je vais enlever les dessins qui sont de cette côté...c'est vrai que, dans la séance précédente, je perdais beaucoup d'espace avec les dessins Ch : et tu sens que ça a fonctionné ? E: oui, là, j'ai utilisé le tableau différemment, ça a bien fonctionné, car ils observaient et ils suivaient... J'ai utilisé les feutres rouge et bleu, pour qu'ils voient que c'est le nombre en rouge qui manque, donc là ils voient, parce que si j'écris tout en bleu, on voit pas la différence (...).		
Analyse locale (Signe 23)		
[U.3.2*. Communication] Interpelle Maria		
[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit / le commentaire de Maria		
[S] – <i>Certains élèves s'avancent dans les exercices</i> - <i>En général, les élèves qui s'avancent dans les exercices font des erreurs</i> - <i>Il faut éviter que les élèves s'avancent dans les exercices pour éviter les erreurs</i>	[A] L'enseignante s'attend à ce que certains élèves s'avancent et fassent des erreurs dans les exercices	[E] - Commencer les exercices - S'assurer que les élèves ne s'avancent pas
[I.2.1. Renforcement t] [Maria] propose de commencer son exercice		
Analyse locale (Signe 24)		
[U.3.2*. Communication] Interpelle Catalina		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit / La fiche de Catalina		
[S] Idem signe 23	[A] L'enseignante s'attend à ce que certains élèves s'avancent et fassent des erreurs dans les exercices	[E] Commencer les exercices ; S'assurer que les élèves ne s'avancent pas
[I.2.1. Renforcement t] [La fiche de Catalina] avec certaines réponses		
Analyse locale (Signe 25)		
[U.3.2*. Action symbolique] Écrit les exercices au tableau		
[R] Non documenté		
[S] – Écrire les exercices tels qu'ils sont sur les fiches va aider les élèves à mieux se repérer dans l'exercice - Utiliser des couleurs différentes aide aux élèves à mieux se repérer dans l'exercice	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves aient des difficultés pour se repérer dans les exercices	[E] Commencer les exercices ; Donner des repères aux élèves pour réaliser les exercices
[I.3.2. Induction expérimentale pratique] [L'enseignante] écrit l'exercice dans le tableau comme il se présente dans la fiche		

Tableau 45. Analyse locale du cours d'expérience (signes 23, 24 et 25, épisode 2).

Compte tenu des difficultés rencontrées lors de la séance précédente, Véronique a modifié sa façon d'utiliser le tableau. Ainsi, l'analyse locale montre que le type « écrire les exercices tels qu'ils sont sur les fiches va aider les élèves à mieux se repérer dans l'exercice » (signe 25) est passé par un processus d'« induction expérimentale pratique (I.3.2) », c'est-à-dire qu'il a été mis à l'épreuve. Cependant, bien que, pendant la séance, Véronique ait été attentive à la manière dont elle a écrit au tableau, elle a écrit l'exercice trois de la fiche de travail sans suivre cette dernière (cf. Figure 18, côté droite). En autoconfrontation elle a commenté cette situation comme suit : *« je n'ai pas écrit l'activité 3 telle quelle était sur la feuille. Je pense que c'est parce que, dès le début de l'année, j'avais les dessins du côté gauche, peut-être que je me suis habituée. J'ai oublié que j'avais tout l'autre coté libre ! »* (signe 75). Ici, l'engagement dans la situation, à savoir « continuer l'exercice », ne lui a pas laissé le temps de « faire attention » à la manière dont elle écrivait l'exercice au tableau.

6.3 Discussion intermédiaire

Quelle est le poids de la *culture-propre* des enseignants lorsqu'ils se retrouvent dans une nouvelle classe ? Quels savoirs, savoirs-faire et gestes professionnels émergent pour répondre à de nouvelles situations ? Les résultats de l'analyse locale des cours d'expérience de Corine et Véronique rendent compte de deux manières dont les types (ou connaissances) constituant le Référentiel (« R ») des acteurs peuvent devenir une source de difficultés lors de situations nouvelles. Ils montrent également que le processus de construction de types suit des dynamiques différentes selon les expériences vécues précédemment. De plus, nos analyses permettent de différencier des éléments appartenant à la culture d'action du métier enseignant.

6.3.1 Un nouveau niveau de classe : de l'appropriation (appropriation 1) à la l'in-culturation

L'analyse de l'activité de Corine pendant les épisodes 1 et 4 rend compte d'un processus d'apprentissage, de développement et d'appropriation à partir duquel cette enseignante : (1) modifie sa *culture-propre* ; (2) renforce des éléments de sa culture d'action, donc de sa *culture-propre* ; (3) participe à la construction d'une culture de classe spécifique.

Lors du premier épisode, Corine a commenté avant la séance en autoconfrontation des émotions en lien avec les difficultés rencontrées pour mettre en place la dictée : *« j'ai pas aimé cette séance (...) oui, parce qu'autant de retard ! »*. Bien que montrant une tonalité émotionnelle, ce commentaire n'est pas représentatif d'un cours d'expérience fortement chargé émotionnellement

comme ceux décrits par Ria et Chaliès (2003a) et Ria et al. (2003) chez les enseignants novices. En effet, seulement deux des signes documentés (un pour l'épisode 1, signe 38 et un autre pour l'épisode 2, signe 26) appartiennent à la sous-catégorie « U.2.1. Sentiment ». De plus, ils ne mettent pas en évidence des dilemmes ou des émotions, mais « l'oubli » d'une règle importante pour réaliser les évaluations et « l'oubli » d'une situation de la séance précédente, respectivement.

A contrario, les caractéristiques de l'émergence de nouveaux types chez Corine (I.1.1) et certaines des formes de renforcement de types (I.2.1) se rapprochent de celles décrites par Zeitler (2003) chez des enseignants novices où la typicalisation constitue un processus marqué principalement par le caractère singulier de la situation. En effet, plusieurs des types renforcés ainsi que les types qui ont émergé étaient en lien avec les caractéristiques des élèves (et de la classe) ou avec de futures manières de faire liées à un contexte spécifique.

Les problèmes d'ordre plutôt « domestique » rencontrés avant de commencer la dictée (Épisode 1) n'ont pas déstabilisé Corine, même s'ils ont été la principale source de la perte de temps perçue par celle-ci. D'ailleurs, ils ne se présentaient pas en termes de difficultés à ses yeux pendant l'action. Bien que Corine s'attendait (Actualité Potentielle) « à ce que les élèves ne respectent pas les règles » ou « à ce que les élèves turbulents interrompent la classe » ces anticipations ont pris une forme « passive ». Cette situation peut être expliquée, d'après nous, à partir de deux éléments. Le premier est en lien avec la dynamique du couplage. En effet, l'expérience était tellement ancrée dans la construction du *monde-propre* (Appropriation 1) que des nouvelles significations (ou Représentamens) ont fait déplacer l'attention de Corine (telle que comprise par Varela et al, 1993. Chapitre 2) vers des traits spécifiques de l'activité. Par exemple, l'engagement principal de Corine – à savoir « commencer la dictée » – est passé en arrière plan lorsque les élèves demandaient la permission pour aller aux toilettes ou lorsque la psychopédagogue demandait des renseignements concernant l'évaluation. La deuxième explication est en relation avec l'absence de communications ou actions qui mobilisaient des types lui permettant de gérer la discipline des élèves turbulents de cette classe ou de faire respecter les règles. Ce manque de types peut, selon nous, être en lien avec l'inexpérience de Corine avec ce niveau de classe.

Au contraire, les signes documentés au début de l'épisode 4 révèlent une transformation de l'activité de Corine. Cette différence a été commentée lorsqu'elle a réalisé une comparaison avec l'épisode 1. En effet, l'analyse montre peu de signes en lien avec le comportement des élèves et davantage de signes en lien avec la mise au travail. Cette transformation est, d'après Corine, en lien d'une part avec la construction du métier d'élève, plus particulièrement avec l'appropriation des règles de la part des élèves ; d'autre part avec les connaissances qu'elle avait construites (renforcées) concernant ce groupe d'élèves.

En effet, les anticipations « actives » documentées étaient accompagnées par des Unités du cours d'expérience qui participaient à diminuer le gradient de surprise de certains Représentamens. Par exemple, à l'arrivée des élèves en classe, Matias a montré à Corine un jouet. Sachant que les élèves – et notamment Matias – se distraient facilement, elle lui a demandé de le ranger tout de suite (signe 2). Avec cette communication (U.3.1*) Corine anticipe des difficultés futures tout en mobilisant deux types : « les élèves se distraient facilement avec des objets » et « Matias est un élève turbulent ». Le premier constitue un type qui est en relation directe avec le cours d'action des élèves en classe pendant lequel ils circulent entre une position studieuse et une posture de jeu (Vors et Gal-Petitfaux, 2008 ; Vors, Gal-Petitfaux et Veyrunes, 2009) ; le deuxième est en directe relation avec les connaissances construites par Corine dans l'action. Le premier type constitue un élément typique de la culture d'action enseignante, tandis que le deuxième appartient plutôt à la *culture-propre* de cette enseignante.

Les types renforcés dans les deux extraits analysés témoignent de la transformation de la *culture-propre* de Corine, dans le sens où ils ont permis la transformation de la dynamique de la séance lors de l'épisode 4. Ainsi, ce sont les éléments constituant le *monde-propre* (Appropriation 1) qui prennent plus de force pendant l'épisode 1, tandis que lors de l'épisode 4 ce sont les éléments constituant la *culture-propre* (Référentiel) qui priment dans l'activité de Corine.

Les Interprétants d'ordre symbolique documentés lors de deux épisodes répondent à des questionnements de Corine en lien avec l'apprentissage des élèves et avec leur réussite. Comme mis en évidence précédemment, Corine mobilisait des anticipations actives lorsqu'elle cherchait à faire réussir les élèves. Cependant les types construits lors de son expérience avec des élèves plus grands ne suffisaient pas pour répondre à certaines difficultés rencontrées. L'utilisation de figures pour réaliser la dictée et renforcer les voyelles tous les jours rendent compte d'un processus de typicalisation différent de celui décrit précédemment. En effet, es types n'ont pas émergé *hic et nunc* – comme une solution à la difficulté rencontrée – , mais ils répondaient à de questionnements liés à la recherche des stratégies pour améliorer l'apprentissage des élèves.

6.3.2 Reprendre un niveau de classe : de l'incorporation (appropriation 2) à l'in-culturation

L'analyse du cours d'expérience et du cours d'in-formation de cette enseignante a mis en évidence un processus d'apprentissage, de développement et d'appropriation que : (1) témoignait d'une « transparence » de types, notamment ceux en relation avec des gestes professionnels spécifiques ; (2) montre le poids de la *culture-propre* dans l'activité comme source de difficulté.

À la différence de Corine où l'activité prenait les caractéristiques d'une « fausse débutante », les types et les anticipations mobilisés par Véronique lui ont permis une meilleure gestion de la discipline lors de deux épisodes analysés. Ceci est renforcé par les préoccupations de cette enseignante. En effet, elles montrent que son attention était centrée principalement sur la réalisation des exercices proposés en classe (épisode 1) et l'apprentissage des élèves (épisode 2) et non pas sur le comportement des élèves.

Lors de l'épisode 1 les anticipations mobilisées ont pris la forme « active ». Par exemple, la structure d'attente « l'enseignante s'attend à ce que les élèves se rappellent du conte » était accompagnée généralement par des Représentations qui avaient comme ancrage les bonnes réponses des élèves. Ceci a fait émerger des communications en lien avec la réalisation de l'exercice. De plus, la plupart des préoccupations mobilisées avaient comme Engagement premier « continuer l'exercice ». Lors de cet épisode, Véronique a renforcé plusieurs types, la plupart d'entre eux appartenant à la culture d'action des enseignants, plus particulièrement à des règles de métier pour « s'assurer que les élèves travaillent », pour « guider les élèves » ou pour « s'assurer que les élèves complètent l'exercice ». La mobilisation de ces types – « pour donner les consignes il faut attirer l'attention de tous les élèves », « les rappels permettent de mieux situer les nouvelles activités » et « faire des corrections collectives permet de visualiser l'état d'avancement » – a permis à Véronique d'observer que les élèves avaient plusieurs difficultés pour compléter l'exercice. Ceci a modifié les attentes premières de Véronique, notamment « l'enseignante s'attend à ce que les élèves complètent l'exercice sans problème ». Ainsi, plusieurs règles de métier ont été mobilisées pour aider les élèves à réaliser l'exercice, cependant elles n'ont pas été suffisantes (souligner les réponses au tableau, etc. cf. Figure 16). Suite à l'analyse du cours d'information qui s'est centrée sur la manière dont Véronique utilisait le tableau, nous faisons l'hypothèse que ces difficultés étaient liées à deux éléments fortement imbriqués : le premier, les difficultés d'organisation du tableau ; la deuxième, les caractéristiques de la classe.

Aux yeux d'un observateur externe et considérant les signes documentés, l'activité de Véronique rendait compte d'une stabilité au niveau (1) des objectifs qu'elle s'était fixés avant la séance et (2) de l'engagement des élèves pendant les exercices. En effet, les situations liées au comportement des élèves ont été gérées rapidement par l'enseignante sans laisser de place au désordre (anticipations actives). Comme indiqué précédemment, seuls les éléments constituant les signes 111 et 112 ont permis d'identifier un « sentiment de frustration » qui accompagnait les autres signes documentés. De plus, l'analyse *a posteriori* du cours d'expérience montrait que la plupart des Unités du cours d'expérience documentées pendant la réalisation de l'exercice répondaient à ce sentiment.

À la suite de l'autoconfrontation suivant l'épisode 1, la chercheuse a répondu à Véronique que le problème était probablement en relation avec le tableau, sans pour autant donner de pistes ou faire de suggestions. Ainsi, lors de l'épisode 2, l'utilisation du tableau a été différente. Nos analyses ont mis en évidence un processus de typicalisation où Véronique mettait à l'épreuve le type « écrire les exercices tels qu'ils sont dans les fiches va aider les élèves à mieux se repérer dans l'exercice » à partir d'une « induction expérimentale pratique » (I. 3.2). Les Engagements documentés lors des signes suivants témoignent de l'importance qu'a eu ce type pendant la réalisation de l'exercice. Ils montrent que l'activité de Véronique a été centrée principalement sur l'apprentissage des élèves et moins sur des difficultés plutôt « domestiques ». L'exemple le plus représentatif est la mobilisation des types tels que : « les élèves de ce niveau se trompent dans la manière d'écrire les chiffres 3, 4, 5, 7 et 9 ». Ainsi, la mobilisation de ce type fait apparaître une transformation dans l'activité de Véronique dans laquelle l'attention se déplace sur le tableau, ce qui lui a permis de diminuer ses automatismes en déclenchant un déplacement du *corps-propre* à la *culture-propre*.

Les deux épisodes analysés mettent en évidence une transformation de la *culture-propre* de Véronique : (a) dans l'épisode 1 le poids du *corps-propre* ainsi que sa relation avec des éléments de la « culture de classe » construite avec les élèves plus grands ont participé de la « transparence » des éléments qui, pour un observateur, étaient flagrants : les élèves de *primer básico* ne savent ni lire ni écrire ; (b) dans le deuxième épisode le type mobilisé a permis d'éviter des problèmes liés au niveau scolaire des élèves.

Synthèse du chapitre

Des travaux en sciences de l'éducation montrent que les interactions maître-élève(s) ainsi que les règles et normes que les enseignantes et les élèves mobilisent en classe font apparaître une culture spécifique : la culture de classe. Les résultats exposés dans ce chapitre ainsi que les éléments de discussion qu'ils mettent en lumière montrent que la « culture de classe » est fortement imbriquée avec la construction du métier d'élève et la culture-propre des enseignants ainsi que les éléments dont la culture d'action qui la constituent.

À partir de l'analyse de l'expérience de deux enseignantes participant à l'étude : Corine et Véronique, nous avons observé deux manières différentes de prendre en main une nouvelle classe. Dans le cas de Corine, l'analyse de son cours d'expérience montre que, même si elle s'attend à des comportements turbulents de la part des élèves, elle mobilise très peu de types qui lui permettent de gérer l'ordre dans la classe. De plus, les éléments du Référentiel (*culture-propre*) documentés révèlent le manque de types lui permettant de répondre à certaines des difficultés qu'elle a éprouvées. La relation entre les préoccupations et les types documentés montrent que l'activité de cette enseignante est celle d'une « fausse débutante », dans le sens où son activité n'est pas orientée par des engagements à force émotionnelle. La comparaison faite par Corine entre l'épisode 1 et l'épisode 4 montre que l'épisode 4 a été plus réussi grâce à ses connaissances construites par rapport aux élèves mais aussi grâce à la construction du « métier d'élève » de la part des élèves.

L'analyse de l'activité de Véronique a montré une transformation de la culture-propre, en considérant principalement le cours d'in-formation de cette enseignante. Même si les deux épisodes étudiés rendent compte d'une très bonne gestion de la discipline, des contenus, etc., l'analyse de l'épisode 1 montre que d'autres difficultés liées à la transparence des objets techniques (ici le tableau) ainsi qu'à des gestes professionnels qui accompagnent son usage peuvent troubler le bon déroulement de la séance. Cependant, une activité dans laquelle l'attention des acteurs considère les objets techniques peut potentiellement leur permettre « d'éviter » des difficultés dont les objets sont la source principale.

CHAPITRE 7

Travailler à plusieurs en classe

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse de l'activité de quatre des enseignantes participant à l'étude. Il se centre notamment sur leur relation avec les assistants d'éducation¹²⁰ qui travaillent avec elles. Le chapitre se décompose en quatre sections :

Section	Sous-section
7.1 <i>Apprendre à travailler avec d'autres professionnels en classe : le cas de Corine</i>	7.1.1 Des relations différentes selon le statut des professionnels présents en classe
	7.1.2 Se mettre d'accord pour transformer le travail collectif en classe
7.2 <i>Un assistant d'éducation pour alléger le travail : le cas de Gina</i>	7.2.1 Avoir une assistante avec une formation en pédagogie : entre soutien et tensions
	7.2.2 Corriger les erreurs de l'assistante avec précaution
7.3 <i>Construire un bon climat de travail grâce à l'assistant d'éducation : le cas de Véronique</i>	7.3.1 Travailler avec une autre enseignante : faire confiance à l'expertise d'autrui
	7.3.2 Des fonctions différentes des assistants selon les activités en classe
7.4 <i>Renforcer l'apprentissage des élèves avec l'aide d'un assistant : le cas de Jasmine</i>	7.4.1 Profiter des connaissances de l'assistant pour mieux réussir la séance
	7.4.2 La place de l'assistant dans des routines de travail établies
7.5 <i>Discussion intermédiaire</i>	7.5.1 Convergences et divergences des cours d'action des acteurs
	7.5.2 La place accordée aux intervenants par l'enseignante

120 Au Chili les missions des assistants d'éducation sont déterminées par chaque établissement, à la différence de la France où ces professionnels ont des missions précisées par arrêtés et circulaires institutionnels.

Introduction

Selon Tardif et Lessard (1999), le travail enseignant se déploie dans un espace « cellulaire », constitué d'un enseignant et d'un groupe d'élèves. Cependant, dans les nouveaux contextes éducatifs, cette configuration est de moins en moins fréquente, « ce qui traduit une diversification des formes scolaires » (Mérini et Ponté, 2009, p.45). Ainsi, la classe comme espace « protégé » des regards extérieurs connaît de nos jours « l'introduction volontariste de dispositifs “ouverts” où l'enseignant reçoit l'appui d'acteurs de statuts différents » (Ibidem, p.44). Ainsi, Quels sont les effets de la présence d'un autre professionnel dans la classe sur la *culture-propre* et la culture d'action des enseignants ? Entraîne-t-elle des transformations de ces cultures ? Cette présence est-elle un « perturbateur » du travail enseignant ?

En mettant en premier plan la manière dont quatre enseignantes – Corine, Gina, Véronique et Jasmine – vivent la présence d'un autre professionnel, ce chapitre cherche à mettre en lumière la manière dont cette présence peut (ou pas) participer de la transformation de la *culture-propre* des enseignants, de leur culture d'action et de la culture de classe. Lors des séances en autoconfrontation ces enseignantes ont très peu commenté (ou pas du tout) leur travail avec les assistants. Considérant ces limites, nous avons fait le choix de compléter la description du cours d'expérience des enseignantes par des descriptions extrinsèques, issues des « moments d'articulation » des cours d'action des acteurs. Ces moments d'articulation ont été identifiés à partir des interactions entre les acteurs. Ils correspondent à la prise en compte d'un acteur par un autre acteur (ici les assistants d'éducation) à des degrés divers : un commentaire, une question directe, une demande, un dialogue, etc.

Pour décrire les caractéristiques de l'articulation des cours d'action sont utilisés les quatre patterns proposés par Veyrunes (2008), à partir de l'analyse de l'articulation entre l'enseignant et les élèves (Tableau 46).

Types d'articulation des cours d'action des acteurs	Description
Convergence manifeste	Les préoccupations de l'enseignant et les attitudes de l'assistant d'éducation significatifs pour lui (elle) convergeaient
Convergence <i>a minima</i>	Les préoccupations de l'enseignant et d'assistant d'éducation convergeaient mais les attitudes significatives de l'assistant d'éducation divergeaient avec les attentes de l'enseignant
Divergence <i>a minima</i>	Les préoccupations de l'enseignant et de l'assistant d'éducation divergeaient mais les attitudes significatives de ce dernier convergeaient avec les préoccupations de l'enseignant
Divergence manifeste	Les préoccupations de l'enseignant et les attitudes significatives de l'assistant d'éducation divergeaient

Tableau 46. Types d'articulation des cours d'action des acteurs.

7.1 Apprendre à travailler avec d'autres professionnels en classe : le cas de Corine

Corine avait 5 ans d'expérience dans l'enseignement. Elle était chargée d'une classe de *Primero Básico*, mais n'avait aucune expérience des élèves de ce niveau (Voir Chapitre 6, section 6.1). Au début de l'année scolaire elle avait travaillé en classe sans la présence d'une assistante d'éducation. Suite à la demande de la mère d'une élève présentant des handicaps moteurs et d'apprentissage, la direction de l'école avait décidé d'en embaucher une.

Cette assistante avait suivi une formation de *técnico en educación parvularia* (Assistant(e) de maternelle). Cette formation, d'une durée de deux ans et demie, vise à transmettre aux étudiant(e)s des connaissances et des compétences leur permettant de collaborer avec les *Educadoras de párvulo* (les enseignant(e)s de maternelle).

En outre, à l'école où travaillait Corine, plusieurs professionnels avaient été embauchés (grâce au budget de la loi SEP, Chapitre 3, sous-section 3.3.1) pour travailler avec les élèves en difficulté. Ainsi, en plus de l'assistante, Corine pouvait aussi être accompagnée par la psychopédagogue de l'école. Cette dernière avait une double formation universitaire en psychopédagogie et en *educación diferencial* (éducation spécialisée). Ces deux diplômes permettent à ces professionnels de travailler avec des élèves ayant divers troubles d'apprentissage.

Dans cette section nous présentons l'analyse de l'activité de Corine et ses interactions avec l'assistante et la psychopédagogue de l'école (épisode 1) et avec l'assistante (épisode 3). Le tableau 47 présente les caractéristiques principales des deux épisodes étudiés.

	ÉPISODE 1	ÉPISODE 3
Durée de l'épisode	75 minutes	62 minutes
Date	05/04/2012	11/04/2012
Discipline	Langage/Arts plastiques	Mathématique / Langage
Présence d'autres professionnels assistant(e))	Oui (psychopédagogue)	Non
Commentaires en autoconfrontation concernant le travail avec l'assistant(e)	Oui	Oui
Commentaires en autoconfrontation concernant d'autre professionnel	Oui	Non

Tableau 47. Description générale des épisodes analysés (Épisodes 1 et 3, Corine).

7.1.1 Des relations différentes selon le statut des professionnels présents en classe

Comme signalé dans le Chapitre précédent (sous-section 6.1.1), l'épisode 1 enregistré dans la classe de Corine était organisé en deux temps : le premier consistait en la réalisation d'une dictée de sept combinaisons de voyelles et le deuxième consistait en une activité d'arts plastiques où les élèves devaient travailler avec la pâte à modeler.




Lors de l'autoconfrontation, Corine a commenté à deux reprises son travail avec les deux professionnelles présentes dans la classe. L'analyse sémiologique de ces verbalisations a permis de documenter l'émergence de deux types (cf. Tableau 32. Chapitre 6). Le premier rendait compte de la nécessité pour Corine de se mettre d'accord avec l'assistante dans la préparation du matériel : « il est nécessaire de se mettre d'accord sur l'ordre des figures avec l'assistante avant de marquer les cahiers ». Ce type était en lien avec les difficultés rencontrées par les élèves pour écrire les combinaisons de voyelles dictées. Corine a commenté ainsi ce moment : « *ça aussi, ça a été un autre détail, j'ai préparé certains cahiers et les autres, ceux qui ont été préparés par Tante Evelyn, n'étaient pas dans le même ordre (...) Moi je disais, dans le cercle, et tous les élèves cherchaient le cercle, certains avaient le cercle en bas, d'autres l'avaient au début, d'autres à la fin... (...) C'est clair que ce détail a affecté un peu la séance, il faut un ordre, un ordre... il faudra nous mettre d'accord sur ce type de choses* » (signe 23, annexe 11 CD-rom).

Le deuxième type documenté : « il est nécessaire de se mettre d'accord avec la psychopédagogue avant la séance », était en lien avec le travail de la psychopédagogue : « *une autre chose qui a retardé la dictée a été Tante Paola... parce qu'elle travaille avec sept élèves et elle doit adapter la dictée à Ignacio, l'enfant qui a des problèmes de motricité, d'accord ? Et là*

j'attends qu'elle soit prête (...) On aurait dû se mettre d'accord avant, elle (la psychopédagogue) aurait dû me poser la question avant sur ce que j'allais faire (pendant la séance), comme ça on aurait commencé de suite » (signe 30, annexe 11 CD-rom). Ces types pointaient le besoin de « coordination du travail » entre l'enseignante et les autres intervenantes en classe.

Ainsi, l'analyse du cours d'expérience de Corine n'a permis de documenter que deux signes concernant le travail avec les autres intervenantes. C'est pourquoi nous avons mobilisé l'objet théorique « cours d'action » pour analyser cet épisode à partir de l'articulation des cours d'action des acteurs.

Au début de la séance (à la min. 3 et 54 sec.), l'assistante est sortie de la classe pour réaliser des photocopies, suite à la demande de Corine (Figure a, Tableau 48) et elle est revenue à la minute 31. Ainsi, pendant la dictée, Corine était accompagnée seulement par la psychopédagogue arrivée en classe à la min. 6 et 20 sec. Le Tableau 48 présente des moments d'interaction entre Corine et les intervenantes ainsi que leur activité pendant la dictée.

Figure a	Figure b	Figure c
		
<p>Corine demande à l'assistante de faire des photocopies. Cette dernière sort de la classe à la min. 3 et 54 sec. Ensuite Corine distribue les cahiers de dictée</p>	<p>La psychopédagogue s'approche de Corine pour lui demander des informations à propos de la séance (min. 6'33). Cette dernière l'informe sur l'évaluation (la dictée). La psychopédagogue sort de la classe pour aller chercher du matériel (min. 6'56)</p>	<p>La psychopédagogue revient avec le matériel (min. 9'28). Ensuite, elle s'approche de Corine pour regarder la liste des combinaisons de voyelles à dicter</p>
Continuation page suivante ►		







<p>Figure d</p>  <p>Matias crie à plusieurs reprises. La psychopédagogue l'interpelle. Corine l'interpelle aussi, suite à l'intervention de la psychopédagogue</p>	<p>Figure e</p>  <p>Pendant que Corine dicte les combinaisons des voyelles, la psychopédagogue travaille avec Ignacio</p>	<p>Figure f</p>  <p>La psychopédagogue aide aussi les autres élèves en difficulté scolaire (sept dans cette classe)</p>
<p>Figure g</p>  <p>Pendant la dictée la psychopédagogue aide différents élèves, notamment ceux qui sont en retard</p>	<p>Figure h</p>  <p>Les élèves commencent à parler très fort et la voix de Corine se perd dans le bruit. La psychopédagogue interpelle la classe de manière très énergétique</p>	<p>Figure i</p>  <p>Pendant la distribution des fiches pour l'activité d'arts plastiques par Corine, la psychopédagogue fait les dictées des séances précédentes aux élèves qui étaient absents. L'assistante reste à son bureau et prépare du matériel</p>

Tableau 48. Description des attitudes de Corine et des deux intervenantes (épisode 1).

Pendant la dictée des interactions se sont produites entre l'enseignante et la psychopédagogue. L'analyse de ces interactions permet de les décrire comme des moments de « divergence *a minima* » de leur cours d'action. Même si les attentes et les préoccupations des acteurs divergent, les attitudes de la psychopédagogue convergent avec les attentes de l'enseignante. En effet, les préoccupations (E) des acteurs étaient différentes (Tableau 49) : tandis que pour la psychopédagogue « éviter le désordre » pendant l'évaluation ainsi qu'« aider les élèves en difficulté » était le plus important, pour Corine c'était de poursuivre l'évaluation. Lorsque Corine interpellait des élèves, elle le faisait généralement suite à des interpellations faites par la psychopédagogue.

Minutage	Description du contexte d'interaction	Articulation des cours d'action	
		Psychopédagogue	Corine
10'27	Quand Corine commence à dicter la première combinaison des voyelles, Matias crie à de nombreuses reprises	R.2.1. Perception sélective. Perçoit les cris de Matias	R.2.1 Perception sélective. Perçoit l'interpellation de la psychopédagogue
		U.3.1* Communication Interpelle Matias	U. 3.1* Communication Interpelle Matias
		E Éviter le désordre	E Commencer la dictée
		Divergence <i>a minima</i>	
13'15 et 13'35	Pendant la dictée Viviana parle fort et crie ses réponses	R.2.1. Perception sélective. Perçoit les cris de Viviana	R.2.1 Perception sélective. Perçoit l'interpellation de la psychopédagogue
		U.3.1* Communication Interpelle Viviana	U.3.1* Communication Interpelle Viviana
		E Éviter le désordre	E Continuer la dictée
		Divergence <i>a minima</i>	
17'18	Matias commence à parler fort	R.2.1. Perception sélective Perçoit la voix de Matias	R.2.1 Perception sélective Perçoit que la psychopédagogue s'approche de Matias
		U.3.1*. Communication S'approche de Matias et l'interpelle	U. 3.1*. Communication Interpelle Matias
		E Éviter le désordre	E Continuer la dictée
		Divergence <i>a minima</i>	
21'20	Différents élèves parlent. Le bruit dans la salle augmente	R.2.1. Perception sélective Perçoit le bruit des élèves	R.2.1 Perception sélective Perçoit l'interpellation de l'assistante
		U.3.1* Communication Interpelle la classe tout en rappelant les règles d'évaluation	U.3.1*. Communication Valide les commentaires de la psychopédagogue
		E Éviter le désordre	E Continuer la dictée
		Divergence <i>a minima</i>	

Tableau 49. Articulation des cours d'action de Corine et la psychopédagogue lors de la dictée (épisode 1). Les flèches indiquent que l'Unité du cours d'expérience d'un acteur devient le Représentamen d'un autre acteur.

Bien que leurs préoccupations fussent différentes, les attitudes de la psychopédagogue centrées principalement sur le maintien de l'ordre pendant l'évaluation convergeaient avec les préoccupations de Corine : « Continuer la dictée » (cf. Tableau 35, Chapitre 6). En effet, les attentes de Corine étaient en lien principalement avec le fait de dicter les combinaisons de voyelles tandis que pour la psychopédagogue les attentes étaient plutôt en lien avec le respect des normes d'évaluation : « *je veux tout le monde en silence car, quand nous sommes en évaluation, (...) nous*

ne parlons pas, sinon quand l'enseignante dicte personne n'entend ! » (Verbalisation en classe signe 89, annexe 11 CD-rom).

Après la dictée, Corine a annoncé aux élèves qu'ils allaient réaliser un travail d'arts plastiques. Pendant ce temps, la psychopédagogue faisait les dictées avec les élèves absents lors des évaluations précédentes (cf. Tableau 48, Figure i). À la minute 31, l'assistante est retournée en classe et s'est assise à son bureau (cf. Tableau 48, Figure i), où elle a collé des fiches de travail dans les cahiers des élèves. Étant donné que Corine n'avait pas trouvé les boîtes de matériels de certains élèves, l'assistante s'est déplacée au fond de la classe pour les chercher. Cependant, elle est restée la plupart du temps à son bureau. Le tableau 50 montre que l'articulation des cours d'action de Corine et de l'assistante était de type « convergence *a minima* ». En effet, bien que l'analyse montre une convergence des préoccupations, les actions de l'assistante répondaient plus à ses propres attentes (en lien avec la préparation des cahiers pour les séances) qu'à celles de Corine.

Minutage	Description du contexte d'interaction	Articulation des cours d'action	
		Assistante	Corine
35'20	Corine cherche dans les boîtes de matériel des élèves la pâte à modeler de certains d'entre eux	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit la question de Corine	R.2.1. Perception sélective Perçoit le manque de certaines boîtes de matériels
		U.3.1* Communication Indique à Corine où se trouvent les boîtes	U.3.1. Communication Demande à l'assistante où se trouvent les autres boîtes
		E S'assurer que les élèves ont le matériel pour travailler	E S'assurer que les élèves ont le matériel pour travailler
		Convergence <i>a minima</i>	
42'04	L'assistante trouve les boîtes égarées	R.2.1. Perception sélective Perçoit les boîtes égarées	R.3.1* Schéma symbolique Perçoit le commentaire de l'assistante
		U.3.1*. Communication Informe Corine qu'elle a trouvé les boîtes	U.3.1*. Communication Demande à l'assistante où se trouvaient les boîtes
		E S'assurer que les élèves ont le matériel pour travailler	E S'assurer que les élèves ont le matériel pour travailler
		Convergence <i>a minima</i>	
Continuation page suivante ►			

Minutage	Description du contexte d'interaction	Articulation des cours d'action	
		Assistante	Corine
43'00	L'assistante demande aux élèves leurs cahiers de langage pour coller les fiches de travail	R.2.1. Perception sélective Perçoit le manque de quelques cahiers de langage	R. 2.1. Perception sélective Perçoit le commentaire de l'assistante
		U.3.1* Communication Demande à la classe les cahiers de langage manquant	U.3.1*. Communication Demande à la classe de rendre à l'assistante les cahiers manquants
		E Compléter les cahiers de langage	E S'assurer que les élèves rendent les cahiers
		Convergence <i>a minima</i>	

Tableau 50. Articulation des cours d'action de Corine et de l'assistante (épisode 1). Les flèches indiquent que l'Unité du cours d'expérience d'un acteur devient le Représentamen d'un autre acteur.

À la min. 47 et 53 sec. la psychopédagogue a fini de faire les dictées aux élèves absents lors des séances précédentes. Elle s'est approchée de Corine pour commenter les difficultés de certains élèves lors de l'évaluation et elle lui a annoncé qu'elle allait en profiter pour les corriger. Ensuite, elle s'est placée à côté d'Ignacio pour l'aider en même temps qu'elle corrigeait les dictées. Elle était placée face au bureau de l'assistante (Tableau 51, Figure b).

Figure a	Figure b
<p>Corine s'approche à plusieurs reprises de la psychopédagogue qui travaille avec Ignacio. Celle-ci corrige les dictées des élèves avec lesquels elle a travaillé.</p>	<p>Plusieurs échanges se produisent entre Corine, l'assistante et la psychopédagogue pendant le temps au cours duquel les élèves travaillent avec la pâte à modeler. Ces échanges se centrent principalement sur les problèmes de comportement et d'apprentissage de certains élèves.</p>

Tableau 51. Interactions entre Corine et les deux intervenantes (épisode 1)

Pendant que les élèves travaillaient avec la pâte à modeler, Corine passait dans les rangs et réalisait des allers-retours entre les élèves et la psychopédagogue (cf. Tableau 51, Figure a). Le placement des deux intervenantes a permis plusieurs échanges entre elles et Corine (cf. Tableau 51, Figure b). Ils portaient principalement sur les problèmes de comportement et d'apprentissage de certains élèves ainsi que sur les difficultés rencontrées avec certains parents d'élèves. Nous citons ici quelques exemples : Corine a commenté les difficultés d'Ignacio pour lire (min. 50 et 27 sec.) ; la psychopédagogue a indiqué que Maura a eu des difficultés dans la dictée (« *elle ne comprend rien* », Corine, min. 50 et 47 sec.) ; Corine a commenté les problèmes de comportement d'Ignacio et des difficultés qu'elle retrouvait avec la mère de cet élève (min. 61 et 32 sec.) ; Corine a indiqué que, selon la mère de Bastian, celui-ci a des problèmes de langage (« (...) *mais moi je trouve qu'il est super bien* », Corine, min. 63 et 14 sec.). À certains moments Corine continuait à passer dans les rangs pour ensuite revenir vers la psychopédagogue et l'assistante et continuer les échanges. La psychopédagogue répondait alors à des questions ou commentaires de Corine concernant les apprentissages des élèves tandis que lorsque l'assistante participait à la conversation, elle ajoutait des informations en lien principalement avec les problèmes de comportement de certains élèves et les difficultés pour traiter avec les parents de ces derniers.

L'analyse de l'articulation des cours d'action de Corine et des deux intervenantes permet de caractériser la manière dont l'enseignante interagit avec ces professionnelles. Dans le cas de la psychopédagogue, les échanges montrent une certaine « indépendance » de l'activité en classe de cette dernière par rapport à celle de Corine. En effet, la plupart de ses actions ne répondent pas à la demande de l'enseignante. A contrario, elle est même devenue un déclencheur pour des actions ou communications de la part de Corine (cf. Tableau 49).

L'activité de l'assistante est de nature différente selon les situations : soit elle répondait à des demandes spécifiques de Corine (cf. Tableau 50), soit elle préparait du matériel dans son bureau. Ainsi, les échanges étaient plutôt en relation avec des situations « domestiques » (chercher le matériel ou le préparer, coller les fiches de travail dans les cahiers, etc.) qu'en relation directe avec l'apprentissage des élèves, comme c'était le cas de la psychopédagogue.

7.1.2 Se mettre d'accord pour transformer le travail collectif en classe

L'épisode 3 enregistré dans la classe de Corine était organisé en deux parties : la première consistait en une séance de mathématique dans laquelle les élèves ont travaillé sur différentes fiches de travail portant sur les séquences logiques ; la deuxième consistait en une séance de langage où les élèves devaient réaliser des exercices concernant la consonne « m ». Pendant les 23

premières min. de la séance Corine a réalisé avec les élèves la première fiche de travail sans la présence de l'assistante car celle-ci avait été sollicitée par la direction de l'école. À la différence de l'épisode décrit précédemment, où l'assistante est restée la plupart du temps à son bureau, lorsqu'elle est arrivée en classe elle a commencé à passer dans les rangs, sans que Corine le lui ait demandé. Cette transformation du travail en classe a été commentée par l'enseignante au début de la séance en autoconfrontation : *« les séances de maintenant ont été plus calmes que les premières, donc tu peux l'évaluer avec un +3, je sens que ce n'est plus le bazar comme au début, parce qu'avant j'avais plus de difficultés avec eux, en plus Evelyn (l'assistante) m'aide plus, elle est de plus en plus réactive (...) On s'est mis d'accord, mais moi je lui ai dit qu'elle ne devait pas attendre que ce soit moi qui lui demande de l'aide, surtout avec la discipline, car il y a certains (élèves) qui sont très turbulents (rires) »*.

Bien que consciente d'une transformation dans la manière de travailler entre elle et l'assistante, les verbalisations de Corine lors de la séance en autoconfrontation ne rendaient pas compte de cette transformation.

Lors de cet épisode, Corine et l'assistante passaient dans les rangs pour vérifier le travail des élèves, corriger les erreurs et s'assurer que les élèves disposaient du matériel pour réaliser les exercices : cependant l'assistante se centrait plus sur le comportement des élèves. Le tableau 52 présente différents moments de l'organisation du travail enseignante-assistante pendant le travail individuel des élèves. Ici Corine et l'assistante passaient dans les rangs en corrigeant les exercices (Tableau 52, Figures a et f) ; l'assistante interpellait certains élèves (Tableau 52, Figures b et c) ; Corine et l'assistante échangeaient avec certains élèves (Tableau 52, Figure d) ; l'assistante corrigeait les élèves quant à leur manière de colorier (Tableau 52, Figure g). Lorsque l'assistante se plaçait à son bureau pour réaliser des tâches spécifiques, c'était suite à la demande de Corine (Tableau 52, Figure e). Tout en collant des fiches de travail dans les cahiers, l'assistante interpellait les élèves qui s'agitaient.








<p>Figure a</p>  <p>Corine et l'assistante passent dans les rangs en corrigeant les exercices des élèves</p>	<p>Figure b</p>  <p>L'assistante interpelle des élèves qui ne travaillent pas ou qui ne sont pas à leur place</p>	<p>Figure c</p>  <p>L'assistante interpelle Matias. Corine dit « je lui ai déjà dit ça ! »</p>
<p>Figure d</p>  <p>Pendant que l'assistante taille quelques crayons, elle participe aux conversations de certains élèves ; Corine y participe aussi</p>	<p>Figure e</p>  <p>L'assistante colle des fiches dans les cahiers des élèves suite à la demande de Corine</p>	<p>Figure f</p>  <p>Corine et l'assistante continuent à corriger les exercices des élèves</p>
	<p>Figure g</p>  <p>L'assistante explique au tableau à une élève comment elle doit colorier les figures. Corine, de son côté, continue le passage dans les rangs</p>	

Tableau 52. Description des attitudes de Corine et l'assistante (épisode 3).

Bien que l'analyse sémiologique de l'activité de Corine ne rende pas compte du travail avec l'assistante, l'analyse de l'articulation des cours d'action révèle des préoccupations (E) partagées, par exemple « s'assurer que les élèves réalisent correctement l'exercice ». Elles rendent compte d'une « convergence manifeste » de leurs cours d'action. Le tableau 53 présente certains d'entre eux.

Minutage	Description du contexte d'interaction	Articulation des cours d'action	
		Assistante	Corine
27'30	L'assistante s'approche de Matias et corrige son travail	R.2.1. Perception sélective Perçoit la manière dont Matias colorie	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit le commentaire de l'assistante
		U.3.1*. Communication Corrige le travail de Matias	U.3.1*. Communication Indique à l'assistante qu'elle avait corrigé la même chose chez Matias
		E S'assurer que Matias réalise correctement l'exercice	E S'assurer que Matias réalise correctement l'exercice
		Convergence manifeste	
28'20	Corine parle avec une élève qui a prêté son stylo à un camarade	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit la réponse de Corine	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit le commentaire de l'élève
		U. 3.1*. Communication Informe l'élève que si elle prête son stylo, elle ne pourra pas travailler	U.3.1*. Communication Valide l'action de l'élève (le fait de prêter son stylo)
		E S'assurer que les élèves ont leur matériel pour réaliser l'exercice	E S'assurer que les élèves ont leur matériel pour réaliser l'exercice
		Convergence manifeste	
28'55	L'assistante aide à Matias dans son travail. Corine passe dans les rangs	R.2.1. Perception sélective Perçoit la manière dont Matias colorie	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit le commentaire de l'assistante
		U.3.1*. Communication Indique à Matias comment il faut colorier	U.3.1*. Communication Valide l'intervention de l'assistante
		E S'assurer que les élèves réalisent correctement l'exercice	E S'assurer que les élèves réalisent correctement l'exercice
		Convergence manifeste	
38'15	(Hors champs) L'assistante interpelle un élève en lui signifiant sa responsabilité par rapport au matériel scolaire	R.2.1 Perception sélective Perçoit un élève sans matériel	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit le commentaire de l'assistante
		U.3.1*. Communication Interpelle l'élève	U.3.1*. Communication Valide le commentaire de l'assistante (« je dis la même chose »)
		E S'assurer que les élèves ont leur matériel pour réaliser les exercices	E S'assurer que les élèves ont leur matériel pour réaliser les exercices
		Convergence manifeste	
Continuation page suivante ►			

Minutage	Description du contexte d'interaction	Articulation des cours d'action	
		Assistante	Corine
40'10	L'assistante regarde le travail de Maura et corrige sa façon de colorier. Ensuite, montre à Maura au tableau comment colorier (« sans dépasser les marges »)	R.2.1. Perception sélective Perçoit le travail de Maura	R.3.1*. Schéma symbolique le commentaire de l'assistante
		U.3.1*. Communication Corrige Maura (« <i>ceci c'est pas colorier</i> »)	U.3.1*. Communication Valide le commentaire de l'assistante (« <i>c'est ça que je dis, il y a plusieurs qui ne savent pas bien colorier</i> »)
		E S'assurer que Maura colorie correctement les dessins	E S'assurer que les élèves colorient correctement les dessins
		Convergence manifeste	
46'50	Corine finit d'agrafer les fiches de travail des élèves. L'assistante lui demande si elle les récupère	R.2.1. Perception sélective Perçoit les fiches agrafées	R.3.1*. Schéma symbolique Le commentaire de l'assistante
		U.3.1*. Communication Demande à Corine si elle récupère les fiches des élèves	U.3.1*. Communication Répond positivement à la question de l'assistante
		E Continuer la classe	E Continuer la classe
		Convergence manifeste	

Tableau 53. Articulation des cours d'action de Corine et l'assistante (épisode 3). Les flèches indiquent quel'Unité du cours d'expérience d'un acteur devient le Représentamen d'un autre acteur.

Ainsi que cela était perçu par Corine, lors de cet épisode, l'assistante a été plus « réactive ». Elle ne restait pas tout le temps à son bureau mais elle aidait les élèves pendant leur travail et participait au maintien de l'ordre dans la classe (hors champ l'assistante a interpellé à plusieurs reprises les élèves qui faisaient du bruit). Cette aide était aussi perçue par Corine comme une aide à la réussite de la séance. L'analyse de l'articulation des cours d'actions montre que les préoccupations des acteurs, qu'elles soient liées aux difficultés des élèves (ex. difficultés pour colorier) ou en lien avec des attentes plus générales, relatives au travail des élèves en classe, sont les mêmes chez Corine et l'assistante, lors du travail individuel des élèves.

7.2 Un assistant d'éducation pour alléger le travail : le cas de Gina

Gina avait une expérience professionnelle d'enseignante de 37 ans. Proche de la retraite, elle se sentait depuis quelques années très fatiguée : « *j'ai pas la même énergie qu'ils y a 20 ans, c'est pour cela que l'an dernier j'ai demandé à la direction de l'école une assistante, car je suis fatiguée, très fatiguée, en plus j'oublie les choses, c'est une espèce de fatigue professionnelle (...). C'est pas*

évident de tenir le rythme d'un enseignant, on a beaucoup de travail, de plus j'ai une classe avec plusieurs élèves en difficulté et ça ajoute du travail (...). C'est bien, c'est bien, ils (la direction) ont entendu ma demande ». Ainsi, la présence d'un tiers dans la classe n'avait pas été imposée à Gina mais elle répondait directement à un besoin et à une demande de sa part.

L'assistante attribuée à Gina avait une formation en *Pedagogía en educación básica* (professeur des écoles), parcours qu'elle avait suivi dans un institut de formation professionnelle. Compte tenu du manque de postes en primaire, elle avait demandé au DAEM un poste d'assistante d'éducation. Elle avait un contrat d'un an.

Gina avait une classe de *cuarto básico* constituée de 20 élèves âgés de 9 à 10 ans. Etant donné que ce niveau de classe est évalué tous les ans par le SIMCE (cf. Chapitre 3, sous-section 3.2.2) Gina faisait tous les jours, au début de la matinée, une lecture afin d'améliorer le niveau de compréhension en lecture. Les deux épisodes analysés ici, un de mathématique et un de langage, commençaient donc par ce moment de lecture collective. Le Tableau 54 présente les caractéristiques principales de ces deux épisodes.

	ÉPISODE 1	ÉPISODE 2
Durée de l'épisode	94 minutes	92 minutes
Date	03/04/2012	04/04/2012
Discipline	Mathématique	Langage
Présence d'autre professionnel assistant(e))	Non	Non
Commentaires en autoconfrontation concernant le travail avec l'assistant	Oui	Oui

Tableau 54. Description générale des épisodes analysés (Épisodes 1 et 2, Gina).

7.2.1 Avoir une assistante avec une formation en pédagogie : entre soutien et tensions

L'épisode 1 enregistré dans la classe de Gina consistait en une séance de mathématique qui avait comme objectif de « compléter de suites numériques ». L'assistante avait été informée de l'organisation de la séance le jour même.

Au début de l'épisode, Gina a salué les élèves et a attendu l'assistante pour qu'elle puisse le faire aussi. Avant de présenter l'objectif de la séance, Gina a repris la lecture du conte « Le vilain petit canard » qu'elle avait commencé lors de la séance précédente. Ensuite, l'enseignante s'est assurée que tous les élèves ainsi que l'assistante avaient leurs livres de lecture (Tableau 55, Figure

a). L'assistante a alors aidé Gina à retrouver la page où elle devait reprendre la lecture (Tableau 55, Figure b).

Avant la lecture, Gina a demandé à l'assistante d'ouvrir, à la page correspondante, les livres des élèves en retard et encore non présents afin d'« éviter qu'ils soient perdus et qu'ils dérangent leurs camarades à leur arrivée » (Tableau 55, Figure c). Pendant la lecture l'assistante : (1) ouvrait la porte pour accueillir les élèves en retard ou pour répondre à des questions d'autres professionnels de l'école sans interrompre Gina (Tableau 55, Figure d) et (2) passait dans les rangs pour rappeler à l'ordre les élèves distraits (Tableau 55, Figure e). À la fin de la lecture, l'assistante est passée spontanément dans les rangs en récupérant les livres.

Lorsque Gina a eu présenté l'objectif de la séance aux élèves, l'assistante a commencé à distribuer les calechettes que les élèves devaient utiliser pour réaliser les exercices (Tableau 55, Figure g). Pendant le moment de rappel des règles pour réaliser les suites numériques par Gina, l'assistante corrigeait les devoirs des élèves (Tableau 55, Figure h). Une fois les élèves au travail, Gina et l'assistante sont passées dans les rangs afin d'accompagner les élèves dans la réalisation des exercices proposés.







<p>Figure a</p>  <p>Gina donne à l'assistante un livre de lecture</p>	<p>Figure b</p>  <p>L'assistante montre à Gina la page où elle doit continuer la lecture</p>	<p>Figure c</p>  <p>Gina demande à l'assistante d'ouvrir les livres des élèves qui ne sont pas encore arrivés à la page qui correspond</p>
<p>Figure d</p>  <p>L'assistante accueille les personnes qui frappent la porte</p>	<p>Figure e</p>  <p>Pendant la lecture à haute voix de Gina, l'assistante passe dans les rangs en montrant le bon paragraphe aux élèves distraits</p>	<p>Figure f</p>  <p>Pendant que Gina interroge la classe, l'assistante récupère les livres de lecture</p>
<p><i>Continuation page suivante ►</i></p>		




Figure g	Figure h	Figure i
		
Pendant que Gina annonce l'objectif de la séance et les consignes, l'assistante distribue les calculettes	Pendant que Gina réalise un exercice avec la classe, l'assistante s'assied à la table d'une élève et corrige les devoirs	Pendant le travail des élèves, Gina et l'assistante passent dans les rangs

Tableau 55. Description des attitudes de Gina et l'assistante (Episode 1).

Lors de la séance en autoconfrontation, Gina a commenté à deux reprises l'activité de l'assistante. La première verbalisation a été réalisée suite au visionnage de l'extrait où l'assistante l'aidait à trouver la page du conte à laquelle Gina s'était arrêtée lors de la séance précédente (cf. Tableau 55, Figure b) : « là, elle m'a fait tromper ! Moi je lui avais dit que c'était plus loin (la page où elle devait reprendre la lecture) mais non, elle m'a dit "non, c'est ici" ». En effet, lorsque Gina avait annoncé la page aux élèves un élève l'avait corrigée. Elle a commenté en classe : « ah !, la page cinquante trois, d'accord, je te félicite de m'avoir corrigée (...) je me suis trompée de page et mademoiselle Natalia (l'assistante)... c'est elle qui m'a fait tromper. Je lui avais dit que c'était pas là et elle m'avait dit le contraire ». La deuxième verbalisation a eu lieu pendant le visionnage du travail des élèves « tu sais qu'il y a des groupes de travail auxquels tu dois faire plus attention, c'est pour cela que j'ai demandé à mademoiselle Natalia de s'asseoir avec ce groupe-là (montre sur l'écran) ».

Malgré le peu de commentaires en autoconfrontation, les interactions entre Gina et l'assistante ont permis de décrire les articulations de leurs cours d'action. L'analyse montre que, durant la séance, l'activité de l'assistante avait trois caractéristiques principales : (1) elle cherchait à maintenir un climat adéquat pour le travail de Gina (cf. Tableau 55, Figure d) ; (2) elle répondait aux demandes de l'enseignante (de découper les fiches ou de s'asseoir avec le groupe d'élèves qui ne travaillaient pas) ; et (3) elle se déplaçait dans la classe pendant le travail individuel des élèves. Ce passage dans les rangs avait chez l'assistante et l'enseignante les caractéristiques typiques de ce format pédagogique décrit par Veyrunes (2012). Elles guidaient les élèves, corrigeaient les fautes, validaient les réponses, s'assuraient que les élèves travaillaient, etc.

L'articulation des cours d'action a mis en évidence des moments de « convergence manifeste ». Ils se sont produits principalement pendant le passage dans les rangs (Tableau 56).

Minutage	Description du contexte d'interaction	Articulation des cours d'action	
		Assistante	Gina
2'30	Gina se prépare à commencer la lecture et demande à l'assistante d'ouvrir les livres des élèves qui pourraient arriver en retard	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit la demande de Gina	R.2.1. Perception sélective Perçoit un livre fermé sur une table
		U.3.1*. Action symbolique Ouvre les livres de lecture qui sont fermés	U.3.1*. Communication Demande à l'assistante d'ouvrir les livres
		E S'assurer que les élèves qui arrivent en retard pourront suivre la lecture	E S'assurer que les élèves qui arrivent en retard pourront suivre la lecture
		Convergence manifeste	
39'04	Après la présentation des consignes Gina s'approche de l'assistante en lui demandant de découper les fiches d'exercices prévues pour la deuxième moitié de la séance	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit la demande de Gina	R.2.1. Perception sélective Perçoit les élèves en train de travailler
		U.3.1*. Action symbolique Prend les fiches de travail et commence à les découper	U.3.1*. Communication Demande à l'assistante de préparer le matériel pour la suite
		E S'assurer que les fiches sont prêtes	E S'assurer que les fiches sont prêtes
		Convergence manifeste	
51'03	Gina et l'assistante passent dans les rangs pendant le travail des élèves	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit le commentaire de l'enseignante	R.2.1. Perception sélective Perçoit le travail d'une élève
		U.3.1*. Communication Reprend le rappel de l'enseignante (« <i>seulement dix nombres les enfants</i> »)	U.3.1*. Communication Rappelle aux élèves la quantité de nombres de la suite numérique qu'ils doivent réaliser (« <i>seulement dix nombres</i> »)
		E S'assurer que les élèves réalisent correctement l'exercice	E S'assurer que les élèves réalisent correctement l'exercice
		Convergence manifeste	
71'14	Gina s'approche d'un groupe d'élèves qui ne travaille pas	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit la demande de Gina	R.2.1. Perception sélective Perçoit les cahiers des élèves incomplets
		U.3.1*. Action symbolique S'approche du groupe d'élèves	U.3.1*. Communication Demande à l'assistante de s'asseoir avec les élèves pour s'assurer qu'elles travaillent
		E S'assurer que les élèves réalisent correctement l'exercice	E S'assurer que les élèves réalisent correctement l'exercice
		Convergence manifeste	

Tableau 56. Articulation des cours d'action de Gina et la assistante (épisode 1). Les flèches indiquent que l'Unité du cours d'expérience d'un acteur devient le Représentamen d'un autre acteur.

D'autres moments, notamment lors du moment de la lecture au début de la séance, témoignent aussi d'une « convergence manifeste ». En effet, pendant ce temps les attitudes de l'assistante visaient, comme nous l'avons indiqué précédemment, à maintenir un climat de travail en évitant les interruptions. Ces préoccupations, qui n'étaient pas les mêmes que celles de Gina répondaient alors aux attentes de cette dernière concernant le travail de l'assistante.

7.2.2 Corriger les erreurs de l'assistante avec précaution



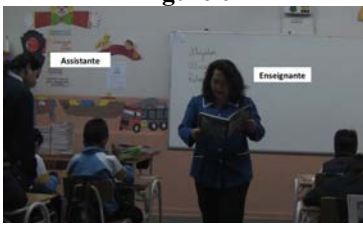
L'épisode 2 enregistré dans la classe de Gina a consisté en une séance de langage ayant l'objectif de renforcer la maîtrise des élèves dans l'utilisation du dictionnaire. À partir de la lecture des contes « Le vilain petit canard » et « Alicia tombe dans un terrier » (proposée par le PAC, annexe 15), Gina a identifié des mots inconnus à l'aide des élèves pour ensuite rechercher leur définition dans le dictionnaire.

Gina a commencé la séance rapidement en donnant aux élèves quelques informations concernant la réunion avec les parents d'élèves qui avait eu lieu la veille. Pendant ce temps, l'assistante a récupéré au CRA (Centre de Ressources Audiovisuelles) de l'école les dictionnaires que les élèves allaient utiliser (Tableau 57 Figure a). Comme tous les jours, Gina a débuté la séance par la lecture d'un conte (ici la suite du conte « Le vilain petit canard »). À la min. 3 et 20 sec. elle a demandé à un élève de lui rappeler la page à laquelle ils s'étaient arrêtés lors de la séance précédente, tout en évoquant ce qui s'était passé la veille : « *la page 55, oui, car hier mademoiselle Natalia (assistante) m'a fait tromper, on allait lire une autre page* ». L'assistante, quant à elle, a pris certains cahiers pour les ouvrir à la page correspondante (Tableau 57, Figure b).

Pendant la lecture de deux textes, l'assistante passait dans les rangs (Tableau 57, Figure c) et écrivait au tableau les mots que Gina lui dictait (*atizador, alicaído, rebosantes, madriguera, diálogo*). À la fin de la lecture Gina a fait un rappel des caractéristiques des contes, moment pendant lequel l'assistante s'est placée principalement à côté du bureau (Tableau 57, Figure d). Gina en a profité pour faire un bref rappel sur l'utilisation des majuscules. Ainsi, lorsqu'à la min. 37, Gina a regardé la liste des mots écrits au tableau par l'assistante, elle s'est rendue compte qu'ils étaient écrits tous en majuscule : « *nous allons corriger quelque chose ici, mademoiselle Natalia... je lui ai demandé d'écrire ces mots que vous ne connaissez pas, n'est-ce pas ? Voyons voir, quelle est l'erreur qu'elle a faite ?* (montre la liste des mots au tableau et certains élèves répondent au même temps) *elle les a écrits avec une majuscule, mais ils doivent être écrits avec une majuscule ?* (les élèves répondent « non »), *pourquoi ?* (les élèves répondent en même temps) *car ce ne sont pas des noms propres ! Bon, elle l'a fait exprès de le faire comme ça, parce que je le lui ai*

demandé, parce je voulais vous poser la question si c'était bien écrit ou pas ». Cette situation a été commentée par Gina en autoconfrontation : « Ch : là tu reprends la majuscule ; E : la majuscule, et ce que j'ai dit que j'avais demandé à l'enseignante¹²¹ d'écrire les mots en majuscule c'était pas vrai ; Ch : Oui, mais c'est pour... ; E : Pour que les élèves ne se rendent pas compte qu'elle s'était trompée, parce que je dois leur rappeler que tous les mots ne s'écrivent pas avec une majuscule ». Seul cet épisode en lien avec le travail de l'assistante en classe a été commenté par Gina.

À la suite du rappel des règles concernant les majuscules l'enseignante et les élèves ont fait une lecture à haute voix. Ensuite, à l'aide de l'assistante, elle a distribué les dictionnaires. À partir de la min. 59, les élèves ont travaillé individuellement en recherchant dans le dictionnaire les mots écrits au tableau. Pendant ce temps, Gina et l'assistante sont passées dans les rangs. Pour chaque mot, Gina écrivait au tableau la définition trouvée par les élèves. Pour le mot *atizador* (tisonnier), Gina a écrit « objectif » au lieu d'« objet », cette erreur a été repérée par l'assistante qui la lui a signalée (Tableau 57, Figure e). Lorsque les élèves ne trouvaient pas un mot dans le dictionnaire, Gina et l'assistante le recherchaient ensemble (Tableau 57, Figure f et g).

Figure a	Figure b	Figure c
		
L'assistante arrive avec les dictionnaires	L'assistante ouvre le livre d'un élève à la page de la lecture. Gina commence la lecture	Pendant la lecture de Gina, l'assistante passait dans les rangs pour s'assurer que les élèves suivaient
Continuation page suivante ►		

121 Lors des verbalisation en classe et en autoconfrontation, Gina, l'enseignante de la classe, parle de l'assistante en disant soit « l'enseignante », soit « mademoiselle Natalia ».





<p>Figure d</p>  <p>Placement de l'assistante pendant que Gina rappelle les caractéristiques des contes</p>	<p>Figure e</p>  <p>L'assistante montre à Gina une erreur d'écriture au tableau</p>	<p>Figure f</p>  <p>Gina et l'assistante recherchent l'un des mots sur le dictionnaire</p>
<p>Figure g</p>  <p>L'assistante s'approche de Gina pour lui montrer qu'un autre mot ne se trouve pas dans le dictionnaire</p>		

Tableau 57. Description des attitudes de Corine et l'assistante (épisode 2).

Pendant cet épisode, l'activité de l'assistante présentait les mêmes caractéristiques que lors de l'épisode précédent. Pour rappel, elle (1) s'assurait de maintenir un climat adéquat pour le travail de Gina (cf. Tableau 57, Figure c) ; (2) elle répondait aux demandes de l'enseignante (ex. écrire les mots au tableau) ; et (3) elle se déplaçait en classe pendant le travail individuel des élèves. Cependant, à la différence de l'épisode 1, plusieurs échanges concernant l'organisation du matériel ou du travail à la maison ont eu lieu.

En outre, des interactions plus longues se sont produites, notamment lorsqu'un mot de la liste ne se trouvait pas dans le dictionnaire (compte tenu du bruit pendant le travail individuel des élèves, nous n'avons pas eu accès à toutes ces verbalisations). Ici, Gina et l'assistante cherchaient des synonymes pour aider les élèves à inférer la définition du mot. Ce moment, ainsi que ceux durant lesquels elles passaient dans les rangs, rendent compte d'une « convergence manifeste ». Néanmoins, des moments de « divergence *a minima* » (ceux où les préoccupations des deux acteurs étaient différentes, mais où les attitudes de l'assistante étaient conformes aux attentes de Gina) ont eu lieu (Tableau 58).

Minutage	Description du contexte d'interaction	Articulation des cours d'action	
		Assistante	Gina
5'06	Pendant la lecture Gina et les élèves identifient les mots inconnus	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit la demande de Gina	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit dans le texte le mot « tisonnier »
		U.3.1*. Action symbolique Écrit le mot au tableau	U.3.1*. Communication Demande à l'assistante d'écrire le mot « tisonnier » au tableau
		E Identifier les mots inconnus	E Identifier les mots inconnus
		Convergence manifeste	
29'30	Gina raconte aux élèves les engagements faits par les parents d'élèves lors de la réunion de la veille	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit la demande de Gina	R.2.1. Perception sélective Perçoit sur le cahier d'une élève que les devoirs n'ont pas été réalisés
		U.3.1*. Communication Énumère certains des engagements pris par les parents d'élèves	U.3.1*. Communication Informe les élèves de l'engagement des parents d'élèves (notamment de celui concernant l'aide aux devoirs), ou en demandant à l'assistante de lui rappeler ceux qu'elle avait oubliés
		E Signifier aux élèves l'importance des devoirs	E Signifier aux élèves l'importance des devoirs
		Convergence manifeste	
75'04	Un élève ne trouve pas le mot « rebosante » dans le dictionnaire	R.3.1*. Schéma symbolique La demande de Gina	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit le commentaire de l'élève concernant l'absence du mot dans le dictionnaire
		U.3.1*. Action symbolique Commence à chercher le mot dans le dictionnaire	U.3.1*. Communication Indique à l'assistante que le mot « rebosante » n'est pas dans le dictionnaire et lui demande de le chercher dans le dictionnaire des synonymes
		E Suivre le travail des élèves	E Aider aux élèves à chercher les mots
		Divergence <i>a minima</i>	

Tableau 58. Articulation des cours d'action de Gina et la assistante (épisode 2). Les flèches indiquent que l'Unité du cours d'expérience d'un acteur devient le Représentamen d'un autre acteur.

7.3 Construire un bon climat de travail grâce à l'assistant d'éducation : le cas de Véronique

Véronique avait 23 ans d'expérience dans l'enseignement. Elle avait été affectée dans une classe de *primero básico* (élèves de 6 à 7 ans) après 15 ans d'expérience avec des élèves plus âgés. Véronique avait pour assistant un ancien militaire qui n'avait aucune formation pédagogique. C'était la deuxième année qu'il travaillait dans l'école.

En plus de l'aide de cet assistant, Véronique bénéficiait aussi de l'aide d'une enseignante qui avait différentes fonctions dans l'école, entre autres celle d'assistante. Elle devait partir à la retraite à la fin de l'année scolaire. Ainsi, tantôt Véronique était accompagnée d'un assistant (épisode 1) tantôt de deux (épisode 2). Cette section présente l'analyse de l'articulation des cours d'action entre Véronique et ses assistants (assistante 1 : ancienne enseignante ; assistant 2 : ancien militaire). Les tableau ci-dessous présente la description générale de chaque épisode.

	ÉPISODE 1	ÉPISODE 2
Durée de l'épisode	90 min	87 min
Date	28/03/2012	30/03/2012
Discipline	Langage	Mathématiques
Commentaires en autoconfrontation concernant le travail avec l'assistant 1	Non	Oui
Commentaires en autoconfrontation concernant le travail avec l'assistant 2	Non	Non

Tableau 59. Description générale des épisodes analysés (Épisodes 1 et 2, Véronique).

7.3.1 Travailler avec une autre enseignante : faire confiance à l'expertise d'autrui

Le premier épisode enregistré dans la classe de Véronique a consisté en une séance de langage où les élèves devaient réaliser différents exercices proposés par le PAC (Annexe 14). Avant la séance en autoconfrontation Véronique a commenté les fonctions de l'assistante 1 (ancienne enseignante) : « *Tante Juanita (assistante) part à la retraite à la fin de cette année, elle ne fait plus classe, en général elle vient m'aider, mais ce n'est pas sa fonction principale, en fait elle fait un peu de tout (rires), elle accueille les parents d'élèves, elle fait des tâches administratives et, comme ce niveau de classe est très important pour la directrice de l'école, de fois elle vient m'aider... très*

souvent. Elle a une grande expérience, je la laisse faire, elle n'est pas là pour préparer du matériel, mais de fois elle m'aide, mais son travail consiste plutôt à accompagner les élèves, maintenir l'ordre (rires) ». Cependant, durant la séance en autoconfrontation aucune verbalisation n'a porté sur leur travail.

Au début de la séance, Véronique a fait un rappel relatif aux contes lus lors des séances précédentes. Pendant ce temps, l'assistante accueillait les élèves qui arrivaient en retard (Tableau 60, Figure a) ou bien elle se plaçait au fond de la classe sans intervenir. Lorsque Véronique donnait les consignes et lisait le conte « L'anniversaire de Sapa », l'assistante interpellait certains élèves ou répondait à leurs demandes (Tableau 60, Figure b). Suite à la lecture du conte, Véronique a demandé aux élèves de réaliser les exercices du PAC en lien avec la lecture et a donné un PAC à l'assistante pour qu'elle suive le travail des élèves (Tableau 60, Figure c). Pendant le travail individuel des élèves, Véronique et l'assistante passaient dans les rangs (Tableau 60, Figure f). Cette dernière taillait les crayons des élèves (Tableau 60, Figure d), aidait les élèves ou les interpellait pendant les explications de Véronique (Tableau 60, Figure g), etc.







<p>Figure a</p>  <p>Pendant que Véronique fait un rappel, l'assistante accueille les élèves qui arrivent en retard</p>	<p>Figure b</p>  <p>L'assistante accompagne une élève qui demande d'aller aux toilettes et en informe à Véronique</p>	<p>Figure c</p>  <p>Véronique donne un PAC à l'assistante pour suivre le travail des élèves</p>
<p>Figure d</p>  <p>Pendant que Véronique réalise l'exercice avec la classe, l'assistante taille les crayons de certains élèves</p>	<p>Figure f</p>  <p>Pendant le travail individuel des élèves, Véronique et l'assistante passent dans les rangs</p>	<p>Figure g</p>  <p>Lors de la présentation des consignes par Véronique l'assistante interpelle les élèves inattentifs</p>

Tableau 60. Description des attitudes de Véronique et l'assistante (épisode 1).

Bien que Véronique n'ait pas commenté le travail de l'assistante lors de la séance en autoconfrontation, l'analyse de l'articulation des cours d'action a permis de caractériser les interactions entre les acteurs. Cette analyse met en évidence que l'initiative des échanges était généralement prise par Véronique et consistait principalement en des demandes de sa part adressées à l'assistante. Le Tableau 61 montre que ces demandes étaient généralement en lien avec le travail des élèves et non avec la préparation du matériel. De plus, la plupart des échanges se sont produits pendant les moments de passage dans les rangs. Ainsi, même si Véronique demandait à l'assistante d'aider un élève en particulier, les préoccupations (E) de cette dernière étaient déjà centrées sur le travail individuel des élèves. Dans ce sens, les deux acteurs avaient les mêmes préoccupations (E) (« s'assurer que les élèves travaillent », « compléter l'exercice », « S'assurer que les élèves ont complété l'exercice correctement », etc.) ce qui témoigne d'une « convergence manifeste » des cours d'actions.

Minutage	Description du contexte d'interaction	Articulation des cours d'action	
		Assistante 1 (ancienne enseignante)	Véronique
13'19	Pendant la lecture du conte « L'anniversaire de Sapa » Véronique demande à l'assistante de montrer l'image du conte à une élève placée au fond de la classe	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit la demande de Véronique	R.2.1. Perception sélective Perçoit le silence d'une élève suite à une question
		U. (Action hors champs)	U.3.1*. Communication Demande à l'assistante de montrer à l'élève la page du conte pour qu'elle puisse répondre
		E Aider les élèves	E Aider les élèves
		Convergence manifeste	
38'03	Véronique passe dans les rangs et se rend compte qu'une élève n'a pas avancé dans les exercices	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit la demande de Véronique	R.2.1. Perception sélective Perçoit le PAC d'une élève sans compléter
		U.3.1*. Action symbolique S'approche de l'élève et regarde son travail	U.3.1*. Communication Demande à l'assistante d'aider l'élève
		E S'assurer que les élèves travaillent	E S'assurer que les élèves travaillent
		Convergence manifeste	
Continuation page suivante ►			

Minutage	Description du contexte d'interaction	Articulation des cours d'action	
		Assistante 1 (ancienne enseignante)	Véronique
43'01	Véronique complète avec l'ensemble de la classe l'un des exercices proposés par le PAC	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit le commentaire de Véronique	R. Non documenté
		U.3.1*. Communication Répète le mot « canard » à la classe	U.3.1*. Communication Indique aux élèves le premier mot de l'exercice : « canard »
		E Compléter l'exercice	E Compléter l'exercice
		Convergence manifeste	
55'13	Pendant le passage dans les rangs l'assistante prend le travail d'une élève et le félicite	R.2.1. Perception sélective Perçoit le travail de l'élève	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit le commentaire de l'assistante
		U.3.1*. Communication Tout en montrant le PAC de l'élève à Véronique, lui commente leur bon travail	U.3.1*. Communication Tout en regardant le travail de l'élève demande à l'assistante de lui faire corriger un mot
		E S'assurer que les élèves travaillent	E S'assurer que les élèves travaillent
		Convergence manifeste	
66'01	Véronique passe dans les rangs en corrigeant les exercices des élèves	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit la demande de Véronique	R.2.1. Perception sélective Perçoit le travail des élèves
		U.3.1*. Communication Répond positivement à la demande	U.3.1*. Communication Demande à l'assistante de l'aider à corriger les exercices
		E S'assurer que les élèves ont complété l'exercice correctement	E S'assurer que les élèves ont complété l'exercice correctement
		Convergence manifeste	

Tableau 61. Articulation des cours d'action de Véronique et l'assistante (épisode 1). Les flèches indiquent que l'Unité du cours d'expérience d'un acteur devient le Représentamen d'un autre acteur.

7.3.2 Des fonctions différentes des assistants selon les activités en classe

L'épisode 4 enregistré dans la classe de Véronique a consisté en une séance de langage où l'enseignante a mis en place l'une des planifications proposées par le PAC. Au début, Véronique a demandé aux élèves de se placer à leur table pour ensuite distribuer les PAC avec l'aide de l'assistant 2 (ancien militaire) (Tableau 62 ; Figure a). Pendant cette distribution, l'assistante 1 (ancienne enseignante) est arrivée (min. 04 et 50 sec.) et s'est placée au fond de la classe. Une fois les PAC distribués, Véronique a demandé aux élèves de continuer les exercices qu'ils avaient

commencés lors de la séance précédente portant sur le conte « Le petit soldat de plomb ». Pendant ce travail les deux assistants aidaient certains élèves au fond de la classe ou répondaient à des demandes de Véronique (Tableau 62, Figure b). L'assistante (assistante 1) était particulièrement attentive au comportement et interpelait les élèves qui parlaient pendant les explications de Véronique.

Avant de réaliser les exercices de manière collective avec la classe, Véronique a décidé de relire le conte « Le petit soldat du plomb ». Pendant le travail collectif, les deux assistants passaient dans les rangs des élèves placés notamment au fond de la classe pour s'assurer qu'ils complétaient l'exercice correctement (Tableau 62, Figure c). Lors des moments de cours dialogué, les assistants restaient silencieux. L'une de demandes de Véronique envers les assistants a porté sur la correction des exercices (Tableau 62, Figure d). Elle souhaitait montrer aux parents qu'elle était attentive au travail des élèves en classe (min. 33) : « *quand les parents voient que les exercices sont corrigés, ils se rendent compte que le travail des enfants est bon, ils voient qu'on est attentif à leur apprentissage en classe* ».





<p>Figure a</p>  <p>Véronique demande à l'assistant de distribuer quelques PAC</p>	<p>Figure b</p>  <p>Véronique demande à l'assistante de rendre le matériel à la personne qui se trouve à la porte</p>	<p>Figure c</p>  <p>Pendant que Véronique conduit l'exercice avec la classe, l'assistant s'approche d'un élève qui ne travaille pas et lui montre le PAC</p>
<p>Figure d</p>  <p>Véronique demande aux assistants de l'aider à corriger les cahiers</p>		

Tableau 62. Interactions entre Véronique et les assistants 1 et 2 (épisode 2).

Lors de l'épisode, les interactions entre Véronique et les assistants ont été très limitées. Pendant la lecture du conte ou lors des moments de cours dialogué, ces derniers sont restés en silence au fond de la classe, sauf lorsque des élèves s'agitaient, auquel cas ils les interpellaient. Cette dynamique rend compte d'une articulation des cours d'action de type « divergence *a minima* » où les acteurs ne partagent pas les mêmes préoccupations mais où les actions des assistants répondent aux attentes de l'enseignante inhérentes à la participation des assistants au maintien de l'ordre : « *Travailler à plusieurs permet un meilleur climat de travail parce que les élèves voient plus d'adultes et ils font moins de bêtises* ».

Pendant le travail individuel, les assistants passaient dans les rangs en suivant le travail des élèves placés principalement au fond des rangées proches de la porte. Les élèves placés dans la rangée face au bureau de Véronique (cf. Tableau 62, Figure d) et face au tableau, bénéficiaient des échanges avec l'enseignante. Bien qu'avant la séance en autoconfrontation Véronique avait indiqué que l'organisation du travail entre elle-même et les assistants lui permettait de suivre les élèves dits en difficulté, dans la rangée face au bureau se trouvaient ceux ayant le moins de difficultés¹²².

Comme indiqué auparavant, durant cet épisode, les assistants se sont situés principalement au fond de la classe. Ceci a rendu difficile l'analyse des moments d'articulation des cours d'action entre Véronique et les assistants car ces derniers se trouvaient la plupart du temps hors champ. Cependant, certaines données d'enregistrement montrent que les deux assistants aidaient les élèves dans leur travail (ex. min. 17'10, min. 28'22, min. 30'22, min. 30'27). Ce travail constant avec les élèves permet d'inférer des préoccupations typiques du « passage dans les rangs ». Ils rendent compte d'une « convergence manifeste » des cours d'actions des acteurs qui présente les préoccupations typiques mobilisées lorsque les enseignants accompagnent le travail des élèves. Le Tableau 63 présente certaines d'entre elles.

122 Le placement des élèves en classe répondait à une proposition du PAC. Elle est présentée au Chapitre 9, sous-section 9.2.4.

Minutage	Description du contexte d'interaction	Articulation des cours d'action	
		Assistant 2 (ancien militaire)	Véronique
03'05	Pendant la distribution des PAC, l'assistant demande de l'aide à Véronique pour lire les noms des élèves	R. Non documenté	R.2.1. Perception sélective Perçoit le PAC ouvert
		U.3.1*. Action symbolique Montre la première page d'un PAC à Véronique	U.3.1*. Communication Indique à l'assistant à qui appartient le PAC
		E Distribuer les PAC	E Distribuer les PAC
		Convergence manifeste	
5'11	Pendant la distribution du PAC l'assistant demande à Véronique si un des élèves n'a pas de PAC	R.2.1. Perception sélective Perçoit un élève sans PAC	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit la question de l'assistant
		U.3.1*. Communication Demande à Véronique si l'élève n'a pas de PAC	U.3.1*. Communication Répond positivement à la question
		E Distribuer les PAC	E Distribuer les PAC
		Convergence manifeste	
Minutage	Description du contexte d'interaction	Articulation des cours d'action	
		Assistante 1 (ancienne enseignante)	Véronique
05'30	Véronique efface le tableau et récupère un PAC à son bureau	R. Non documenté	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit l'exercice du PAC
		U.3.1*. Communication Exprime son intérêt pour commencer la classe « d'accord... »	U.3.1*. Communication S'adresse à la classe « d'accord, en silence »
		E Commencer la séance	E Commencer la séance
		Convergence manifeste	

Tableau 63. Articulation des cours d'action de Véronique et de l'assistante (épisode 2). Les flèches indiquent que l'Unité du cours d'expérience d'un acteur devient le Représentamen d'un autre acteur.

7.4 Renforcer l'apprentissage des élèves avec l'aide d'un assistant : le cas de Jasmine

Avec une expérience de 22 ans, Jasmine avait suivi une formation de *Pedagogía básica* et de psychopédagogie. Travaillant dans l'un des niveaux scolaires (*cuarto básico*, élèves âgés de 8 à 9 ans) qui est évalué tous les ans par le SIMCE (Chapitre 3), l'école lui avait attribué un assistant pour « améliorer les apprentissages des élèves ». Avant la séance d'autoconfrontation Jasmine a commenté : « lui, il est venu suite aux mesures prises par la direction (de l'école) pour améliorer les apprentissages des élèves... Bon, tu le sais, on est la seule école de la région qui est classée

comme autonome car on a de bons résultats au SIMCE (...) et lui, il a été embauché pour m'aider, mais avec lui c'est clair, il n'est pas là pour faire mes activités ou mes planifications ou pour préparer du matériel. Même si, parfois, il le fait, il est là principalement pour aider les élèves, les accompagner, surtout ceux qui ont des problèmes ».

L'assistant qui travaillait avec Jasmine était un enseignant de secondaire spécialisé en histoire qui n'avait pas trouvé de poste. L'année où l'étude a été réalisée était sa première année de travail comme assistant d'éducation. Il avait une formation universitaire et une expérience de 25 ans comme enseignant de secondaire.

Dans cette section nous présentons les moments d'articulation des cours d'actions de Jasmine et de son assistant lors de deux épisodes : l'un en histoire et l'autre en langage. Le tableau 64, présente leurs caractéristiques principales.

	ÉPISODE 2	ÉPISODE 4
Durée de l'épisode	68 min	56 min
Date	29/03/2012	20/04/2012
Discipline	Histoire	Langage
Présence d'autre professionnel assistant(e))	Non	Non
Commentaires en autoconfrontation concernant le travail de l'assistant	Oui	Non

Tableau 64. Description générale des épisodes analysés (Épisodes 2 et 4, Jasmine).

7.4.1 Profiter des connaissances de l'assistant pour mieux réussir la séance

L'épisode 2 enregistré dans la classe de Jasmine a consisté en une séance d'histoire dont l'objectif était de « connaître les peuples autochtones du Chili ». Pour atteindre cet objectif, Jasmine avait préparé, à l'aide de l'assistant, un diaporama de présentation. Au début, l'assistant s'est chargé d'amener le vidéoprojecteur (Tableau 65, Figure a) et de l'installer pendant que Jasmine présentait l'objectif de la séance (Tableau 65, Figure b). Puis, pendant que Jasmine présentait les contenus disciplinaires aux élèves l'assistant passait les diapositives (Tableau 65, Figure c), accueillait d'autres professionnels de l'école qui interrompaient la classe (Tableau 65, Figure d) ou répondait à des demandes de l'enseignante (Tableau 65, Figures e et f).

À certains moments Jasmine a demandé à l'assistant de compléter l'information ou d'expliquer certains contenus. Ces interventions ont été commentées par Jasmine à l'intention des élèves : « *Merci maître ! Vous vous rendez compte de la chance que nous avons d'avoir le maître avec nous ? Il y a beaucoup de choses que je ne sais pas (...), moi aussi j'apprends du maître... C'est très important d'avoir l'aide du maître assistant... et lui, il est spécialiste en histoire et il peut nous apprendre beaucoup de choses que nous ne connaissons pas. Très bien, merci maître !* » (min. 41 et 5 sec.). Reconnaître le travail de l'assistant vis-à-vis des élèves était pour Jasmine très important « (reconnaître son travail) *à mon avis aide le maître (assistant), car il se dit "ah, mon travail est reconnu !"* ».







<p>Figure a</p>  <p>Jasmine demande aux élèves de préparer le cahier d'histoire. L'assistant arrive avec le vidéoprojecteur</p>	<p>Figure b</p>  <p>Jasmine et l'assistant manipulent le vidéoprojecteur et l'ordinateur pour commencer la séance</p>	<p>Figure c</p>  <p>L'assistant fait passer les diapositives pendant que Jasmine présente les contenus disciplinaires</p>
<i>Continuation page suivante ►</i>		
<p>Figure d</p>  <p>L'assistant ouvre la porte. Jasmine n'interrompt pas son explication</p>	<p>Figure e</p>  <p>Jasmine demande à l'assistant de montrer sur la carte du Chili le Détroit de Magellan</p>	<p>Figure f</p>  <p>Jasmine demande à l'assistant de dessiner un « cône » au tableau</p>

Tableau 65. Interactions entre Jasmine et l'assistant (épisode 2).

Plusieurs échanges ont eu lieu entre l'assistant et Jasmine. Ils portaient soit sur la manipulation du vidéoprojecteur (Jasmine : « *passer à la suivante* (diapositive) » ; Assistant : « *je montre le schéma ?* »), soit sur les contenus disciplinaires de la séance. Ces derniers ont été les plus nombreux. Le tableau 66 présente certains d'entre eux.

Minutage	Description du contexte d'interaction	Articulation des cours d'action	
		Assistant	Jasmine
25'05	Jasmine explique la construction de terrasses chez les peuples agriculteurs	R.2.1. Perception sélective Perçoit l'explication de Jasmine	R. Non documenté
		U.3.1*. Communication Donne le nom spécifique de ce type d'irrigation « <i>riego escalonado</i> »	U.3.1*. Communication Explique la manière donc les terrasses étaient irriguées
		E Expliquer les contenus disciplinaires aux élèves	E Expliquer les contenus disciplinaires aux élèves
		Convergence manifeste	
33'40	Jasmine explique les caractéristiques du peuple « <i>Tehuelche</i> »	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit la question de Jasmine	R. Non documenté
		U.3.1*. Communication Invalide le commentaire de Jasmine et explique l'origine du mot « <i>Patagon</i> » pour désigner le peuple « <i>Tehuelche</i> »	U.3.1*. Communication Demande à l'assistant si le nom « <i>Patagon</i> » provient du fait qu'ils avaient de grands pieds
		E Expliquer les contenus disciplinaires aux élèves	E Expliquer les contenus disciplinaires aux élèves
		Convergence manifeste	
38'00	Un élève indique que les enduits avec lesquelles les <i>Tehuelches</i> se peignaient le corps étaient extraites de grottes	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit le commentaire de l'élève	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit le commentaire de l'élève
		U.3.1*. Action symbolique Corrige l'élève et lui donne la bonne information	U.3.1*. Action symbolique Écoute la réponse de l'élève
		E Expliquer les contenus disciplinaires aux élèves	E Expliquer les contenus disciplinaires aux élèves
		Convergence manifeste	
40'41	Jasmine donne les caractéristiques du peuple « <i>Ona</i> », notamment celle concernant leurs pirogues	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit la demande de Jasmine	R. Non documenté
		U.3.1*. Communication Explique aux élèves les caractéristiques des pirogues des « <i>Onas</i> »	U.3.1*. Communication Demande à l'assistant d'expliquer la place de feu dans les pirogues des « <i>onas</i> »
		E Expliquer les contenus disciplinaires aux élèves	E Expliquer les contenus disciplinaires aux élèves
		Convergence manifeste	
Continuation page suivante ►			

Minutage	Description du contexte d'interaction	Articulation des cours d'action	
		Assistant	Jasmine
43'30	Jasmine donne les caractéristiques des tentes des peuples nomades	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit la demande de Jasmine	R. Non documenté
		U.3.1*. Communication Tout en dessinant un cône explique l'importance du feu dans les peuples nomades	U.3.1*. Communication Demande à l'assistante de dessiner la forme conique des tentes au tableau
		E Expliquer les contenus disciplinaires aux élèves	E Expliquer les contenus disciplinaires aux élèves
		Convergence manifeste	
53'33	Un élève indique à Jasmine que l'une des diapositives représente le jeu typique du peuple « Mapuche »	R.3.1*. Schéma symbolique La demande de Jasmine	R.3.1*. Schéma symbolique Perçoit le commentaire de l'élève
		U.3.1*. Communication Répond à la question de Jasmine	U.3.1*. Communication Demande à l'assistante la matière avec laquelle était confectionné le ballon du jeu
		E Expliquer les contenus disciplinaires aux élèves	E Expliquer les contenus disciplinaires aux élèves
		Convergence manifeste	

Tableau 66. Articulation des cours d'action de Jasmine et l'assistant (épisode 2). Les flèches indiquent que l'Unité du cours d'expérience d'un acteur devient le Représentamen d'un autre acteur.

L'analyse de l'articulation des cours d'action de Jasmine et l'assistant rend compte d'une « convergence manifeste » où la principale préoccupation « E » partagée, « expliquer les contenus disciplinaires aux élèves » était liée à une attente générale : « ils (enseignante et assistant) s'attendent à ce que les élèves comprennent les caractéristiques des peuples aborigènes ».

Pendant la présentation des peuples, Jasmine a sollicité à plusieurs reprises des validations de la part de l'assistant « *n'est-ce pas maître ?* » (ex. min. 28 et 20 sec.). L'assistant validait d'un geste, d'une phrase ou prenait la parole pour expliquer et donner plus d'information. Par exemple, à la min. 33 et 40 sec., Jasmine lui a demandé l'origine du nom *Patagon* donné au peuple *Tehuelche* (cf. Tableau 66). L'analyse des articulations du cours d'action des acteurs montre aussi que l'assistant était très « réactif », il ne participait pas seulement lorsque Jasmine le sollicitait, comme le montrent certaines de nos analyses (cf. Tableau 66), mais au contraire il participait spontanément pour compléter les informations données par Jasmine ou lorsqu'un élève posait une question ou donnait une information erronée (ex. min 38, cf. Tableau 66).

7.4.2 La place de l'assistant dans de routines de travail établies

L'épisode 4 enregistré dans la classe de Jasmine a consisté en une séance de langage. Pendant cet épisode Jasmine a commencé à utiliser le deuxième cahier du PAC de l'année (annexe 13). Elle les a distribués avec l'aide d'un élève. Jasmine a commencé la séance en écrivant l'objectif au tableau : « Comprendre un texte narratif et identifier chacune de ses parties ». Jasmine avait organisé la séance en quatre temps : une lecture silencieuse individuelle du conte « Le château aérien du sorcier » ; une lecture à tour de rôle à laquelle tous les élèves ont participé ; une lecture à haute voix de la part de Jasmine et la réalisation des exercices proposés par le PAC concernant la lecture (Annexe 13).

L'assistant est arrivé à la min. 19 et 45 sec. (Tableau 67, Figure a) et, sans interrompre la lecture à tour de rôle, s'est placé au fond de la classe. Il est resté à cet endroit pendant toute la séance en corrigeant les cahiers de devoirs des élèves. Ainsi, seulement deux interactions entre lui et Jasmine ont été repérées. La première lorsque Jasmine est passée dans les rangs et lui a fait un commentaire alors qu'il corrigeait les cahiers des élèves et la deuxième à la fin de la séance quand Jasmine lui a demandé de récupérer les PAC avec lesquels les élèves avaient travaillé (Tableau 67, Figure b). Ces deux moments d'articulation rendent compte d'une « divergence *a minima* » car, même si les acteurs avaient des préoccupations différentes (« suivre le travail des élèves » pour Jasmine et « corriger les devoirs des élèves » pour l'assistant), les actions de l'assistant répondaient à des attentes de Jasmine concernant les missions de l'assistant.

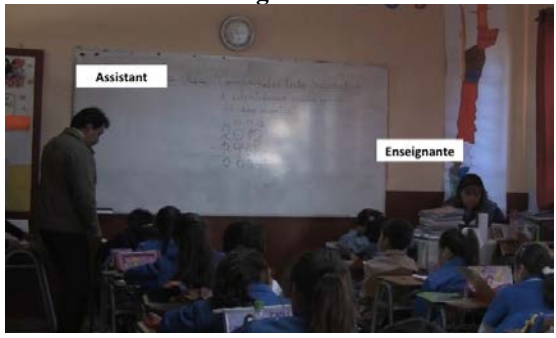

Figure a	Figure b
	
<p>L'assistante arrive sans interrompre Jasmine et se place au fond de la classe</p>	<p>Jasmine demande à l'assistant de récupérer les PAC de langage</p>

Tableau 67. Interactions entre Jasmine et l'assistant (épisode 4).

7.5 Discussion intermédiaire

Comme l'indiquent Tardif et Borgès (2009), le travail en classe constitue chez les enseignants le territoire inaliénable de leur activité. Cependant, la cellule-classe est en train de s'ouvrir à de nouveaux professionnels. Quels sont les effets de la présence d'un autre professionnel dans la classe sur la *culture-propre* et la culture d'action des enseignants ? Entraîne-t-elle des transformations de ces cultures ? Ces professionnels sont-ils des « perturbateurs » du travail enseignant ?

L'analyse des articulations des cours d'action entre les enseignantes et les assistant(e)(s) montre qu'elles peuvent être de type (a) convergence *a minima*, (b) convergence manifeste ou (c) divergence *a minima*. Nos résultats montrent que les caractéristiques des articulations des cours d'action sont en lien avec (1) la place attribuée aux assistants par les enseignantes ainsi que les missions qui leurs sont confiées et (2) la dynamique de l'activité collective dans la classe, en lien avec différents formats pédagogiques (cours magistral, cours dialogué, passage dans les rangs).

7.5.1 Convergences et divergences des cours d'action des acteurs

L'analyse de l'articulation des cours d'action a permis d'identifier des régularités et des spécificités de trois des quatre patterns décrits par Veyrunes (2008) convergence *a minima*, convergence manifeste et divergence *a minima*. Le Tableau 68 montre que les moments de « convergence manifeste » et de « convergence *a minima* » se produisaient généralement lorsque les enseignantes et les assistants passaient dans les rangs, tandis que les moments de « divergence *a minima* » apparaissaient plutôt lors des cours dialogué ou des cours magistraux.

	Genèse de la présence de l'assistant(e) ou d'autre professionnel en classe	Épisode	Type d'articulation des cours d'action	Description
Classe de Corine	<p>Assistant : une mère d'élève a demandé à la direction de l'école d'embaucher un assistante</p> <p>Psychopédagogue : professionnelle en lien avec la mise en place de la loi SEP</p>	1	<p>Avec la psychopédagogue : divergence <i>a minima</i></p> <p>Avec l'assistante : convergence <i>a minima</i></p>	<p>Avec des préoccupations différentes la psychopédagogue répond aux attentes de Corine</p> <p>L'assistante et Corine partageaient les mêmes préoccupations mais les actions de l'assistante ne répondaient pas aux attentes de Corine (l'assistante restait la plupart du temps à son bureau sans participer au maintien de l'ordre en classe)</p>
		4	Avec l'assistante : convergence manifeste	Suite à des problèmes perçus par Corine, celle-ci a réorganisé le travail avec l'assistante. La convergence était plus importante lors du passage dans les rangs
Classe de Gina	Compte tenu de sa « fatigue professionnelle », Gina avait demandé une assistante pour alléger son travail	1	- Convergence manifeste	Convergence lors des moments de passage dans les rangs
		2	- Convergence manifeste	Convergence lors des moments de passage dans les rangs ou pendant la recherche des mots au dictionnaire
			- Divergence manifeste	Divergence lors de moments de cours magistral ou de cours dialogué
Classe de Véronique	La direction de l'école avait embauché des assistants pour améliorer les résultats au SIMCE	1	Avec l'assistante 1 : - Convergence manifeste	Convergence lors des moments de passage dans les rangs
		2	Avec les deux assistants : - Convergence manifeste	Convergence lors des moments de passage dans les rangs
Classe de Jasmine	La direction de l'école avait embauché des assistants pour améliorer les résultats au SIMCE	2	- Convergence manifeste	Convergence lors du cours dialogué et du cours magistral
		4	- Divergence <i>a minima</i>	Divergence lors du cours magistral, cours dialogué et du passage dans les rangs

Tableau 68. Synthèse des résultats du chapitre.

Comme signalé précédemment, à l'exception de l'épisode 1 dans la classe de Corine où l'assistante était restée à son bureau pendant presque toute la séance, les moments de « divergence

a minima », survenaient principalement pendant les cours magistraux et les cours dialogués. Ainsi, nos analyses font apparaître une relation entre le type d'articulation des cours d'action et les formats pédagogiques (cours dialogué, cours magistral et passage dans les rangs).

En outre, nos résultats montrent que le statut et les missions qu'accomplissent les assistants peut aussi participer des dynamiques qui prennent les articulation des cours d'action lors des configurations d'activité collective. Par exemple, pendant le passage dans les rangs, l'enseignante et les assistants partageaient des préoccupations typiques (aider les élèves, corriger leur travail, etc.). Cependant, ce partage ne présente pas un caractère stable. Par exemple, lors de l'épisode 4 dans la classe de Jasmine, même si les élèves avaient réalisé un travail individuel, seule l'enseignante a circulé dans la classe tandis que l'assistant est resté assis. Cette situation a été aussi rencontrée lors de l'épisode 1, enregistré dans la classe de Corine.

Comme signalé auparavant, les commentaires des enseignantes concernant leur travail avec les assistants ainsi que les interactions en classe étaient rares. Le fait qu'elles commentent peu laisse penser que, même si la présence d'un tiers en classe constituait un changement, il ne modifiait pas substantiellement le travail quotidien de l'enseignant par rapport à la situation canonique (un enseignant face aux élèves). Nous faisons l'hypothèse que cette situation est en lien avec la *culture-propre* des acteurs, plus particulièrement avec leur culture d'action. Généralement, la formation des enseignants (et c'est aussi le cas au Chili) ne prend pas en compte les contextes où ils doivent travailler avec un autre professionnel en classe. De plus, les espaces construits pour développer des compétences leur permettant de le faire ne sont pas nombreux ou simplement ne sont pas présents. À cette situation, il faut ajouter que ces professionnels ont des formations et fonctions différentes : aider tous les élèves, soulager le travail des enseignants, travailler avec les élèves en situation de handicap, etc.

7.5.2 La place accordée aux intervenants par l'enseignant

Comme cela a été mentionné dans les sous-sections précédentes, les enseignantes ont très peu (ou pas) commenté ce que faisaient les assistants ou autres professionnels présents en classe. Lorsqu'ils l'ont fait, leurs verbalisations avaient des caractéristiques spécifiques qui, selon nous, étaient influencées par la place accordée par les enseignants aux assistant(e)(s) en la classe. Cette place est aussi en relation avec la genèse de la présence d'autres professionnels en classe (après la demande de l'enseignant, comme réponse de l'établissement pour améliorer les résultats dans les évaluations nationales, etc.) qui permet de définir de manière plus ou moins explicite les tâches de chaque acteur. Cette place peut, à notre avis, être influencée par :

- la valeur que peut avoir pour l'écologie de la classe un professionnel qui a une expertise spécifique. Par exemple, lors de l'épisode 2 dans la classe de Jasmine (séance d'histoire) les articulations des cours d'action étaient de type « convergence manifeste ». Cette convergence, particulièrement importante, est en lien, selon nous, avec la valeur que l'enseignante accordait à son assistant (professeur d'histoire). En effet, étant donné qu'il était considéré par elle comme « l'expert » des contenus disciplinaires elle lui a laissé beaucoup de place. Pourtant, cette place peut changer lors d'autres séances. En effet, lors de l'épisode 4 (séance de langage) la participation de l'assistant a été beaucoup plus faible. Ainsi, bien que la place accordée aux assistants puisse participer de la manière dont leur activité s'articule avec celle des enseignants, les caractéristiques de la séance (contenus disciplinaires, formats pédagogiques) peuvent aussi y participer.
- les fonctions spécifiques, selon le statut des acteurs qui interviennent avec l'enseignant en classe. Par exemple, la manière dont Corine a commenté le besoin de « se mettre d'accord » avec l'assistante et la psychopédagogue (épisode 1) a pris des formes différentes. En effet, bien que, dans ces deux situations Corine ait pris en partie la responsabilité de la coopération : « *...il faudra nous mettre d'accord sur ce type de choses* » (verbalisation relatives à l'assistante) et « *...on aurait dû se mettre d'accord avant* » (verbalisations relatives à la psychopédagogue), elle a aussi rendu responsable la psychopédagogue du retard pris pendant la dictée : « *...elle aurait dû me poser la question avant sur ce que j'allais faire* ». Cette attente peut être en relation avec les fonctions attribuées institutionnellement à cette professionnelle, à savoir : accompagner les élèves en difficulté dans leurs apprentissages dans et hors la classe. En même temps, la clarté des missions de la psychopédagogue lui permettait une autonomie et une liberté d'action par rapport à l'enseignante durant la classe.
- l'organisation préalable. À l'exception de la séance d'histoire de Jasmine où l'assistant avait participé à l'élaboration du diaporama, les autres assistants n'avaient pas de connaissance préalable des activités prévues par les enseignantes. La présence ou pas d'une organisation préalable est, à notre avis, en relation directe avec les tâches des assistants qui répondent, comme le montrent nos résultats, à des objectifs divers selon les besoins des établissements et des enseignants.

Synthèse du chapitre

De nouvelles politiques éducatives ouvrent peu à peu la classe à des tiers. Cet espace, considéré jusqu'ici comme « cellulaire » et protégé des regards externes, commence donc à être occupé par d'autres professionnels. Les résultats exposés dans ce chapitre ainsi que les éléments de discussion montrent que, même si la présence d'un tiers en classe constitue un changement profond dans la culture d'action des enseignants, leur culture-propre résiste. Cette résistance est indépendante de l'origine de la présence de ces professionnels, qu'elle leur soit imposée ou demandée par eux.

L'articulation des cours d'action de quatre enseignants participant à cette étude – Corine, Gina, Véronique et Jasmine – et de leurs assistants d'éducation a été analysée. Les interactions en classe ont permis d'identifier trois des quatre types d'articulation décrits par Veyrunes (2012) : convergence manifeste, convergence *a minima* et divergence *a minima*. Nos résultats montrent que les caractéristiques des articulations des cours d'action sont en lien avec (1) la place attribuée aux assistants par les enseignantes ainsi que les missions qui leur sont confiées et (2) la dynamique de l'activité collective dans la classe en lien avec différents types de formats pédagogiques (cours magistral, cours dialogué, passage dans les rangs).

CHAPITRE 8

Les prescriptions comme objet culturel : le cas du « Plan de Soutien Partagé »

Ce chapitre présente les résultats des analyses des séances dans lesquelles les enseignantes ont utilisé des planifications proposées par le « Plan de soutien partagé » (PAC¹²³). À partir de la description du cours d'expérience de quatre enseignantes – Corine, Laura, Dora et Jasmine –, sont décrits les « effets » de ce dispositif sur leur travail quotidien. Le chapitre est organisé en quatre sections.

Section	Sous-section
8.1 <i>Le PAC comme « banque » d'exercices : le cas de Corine</i>	8.1.1 Ce que propose le PAC
	8.1.2 Analyse du cours d'expérience
8.2 <i>Suivre le PAC à la lettre : le cas de Laura</i>	8.2.1 Ce que propose le PAC
	8.2.2 Analyse du cours d'expérience
8.3 <i>Le PAC comme obstacle au travail : le cas de Dora</i>	8.3.1 Ce que propose le PAC
	8.3.2 Analyse du cours d'expérience
8.4 <i>Le PAC comme ressource : le cas de Jasmine</i>	8.4.1 Ce que propose le PAC
	8.4.2 Analyse du cours d'expérience
8.5 <i>Discussion intermédiaire</i>	8.5.1 Le PAC : entre culture globale et culture locale
	8.5.2 Le PAC : entre culture locale et <i>culture-propre</i>

123 Le « Plan de Soutien partagé » (PAC) est un dispositif qui cherche à améliorer les pratiques des enseignants. Proposant plusieurs ressources et instances de réflexion, il se reflète dans la classe par la mise en place d'une planification annuelle, des planifications journalières, d'un livre guide pour les enseignants et d'un livre d'exercices pour les élèves (Chapitre 3, sous-section 3.3.2).

Introduction

Les prescriptions constituent l'un des objets culturels caractéristiques du travail enseignant (Amigues, 2009). En général, elles prennent la forme de « documents officiels » et constituent un outil de travail pour les enseignants (Borges et Lessard, 2008) : une tâche dans laquelle l'enseignant « doit s'engager avec ses élèves afin de réaliser certaines des finalités » (Ibidem, p.34). Les enseignants font passer ces prescriptions par « des processus d'interprétation, de compréhension, d'adaptation et de transformation » (Ibidem). Cet ensemble de processus est appelé « travail curriculaire ».

Cependant, que se passe-t-il dans un contexte où les prescriptions de ce type ont des conséquences fortes dans, par exemple, le salaire des enseignants ? Bien que le « Programme de Soutien Partagé » (PAC) ne constitue pas en soi un programme curriculaire, il devient une prescription forte compte-tenu des évaluations qui l'accompagnent et de sa relation avec le SIMCE. En mettant en relation l'analyse de leur cours d'expérience avec les planifications du PAC, nous cherchons à décrire et à comprendre la manière dont les enseignants s'approprient cette prescription : est-ce que le PAC atteint ses objectifs ? Si oui, à quel niveau transforme-t-il les pratiques d'enseignement ? En bref, sommes-nous ici face à la transformation de la culture d'action ?

8.1 Le PAC comme « banque » d'exercices : le cas de Corine

Dans cette section nous analysons une séquence de 15 min. de l'épisode 4 dans la classe de Corine (de la min. 13 à la min. 28). Elle compte 19 signes (du signe 38 au signe 57, annexe 12 CD-rom). Lorsque les données ont été recueillies, c'était la première fois que Corine utilisait le PAC. Pour la directrice de l'école où travaillait cette enseignante, le PAC était une ressource riche que les enseignants pouvaient modifier selon les caractéristiques et besoins des élèves. Cependant, pour elle c'était important de respecter les objectifs et l'organisation proposés afin de bien réussir les évaluations du PAC. Pour Corine, ce programme offrait des ressources intéressantes, néanmoins elle considérait que les exercices étaient trop répétitifs (nous y reviendrons par la suite).

8.1.1 Ce que propose la planification du PAC

Lors de cet épisode, Corine a mis en place les plans 9, 10 et 11 du PAC (Annexe 12). Le choix de réaliser successivement plusieurs plans a été commenté par Corine en autoconfrontation :

« Ch : j'ai une question ici, par exemple le PAC demande de faire une séance, puis une autre et une autre... ; E : ah, oui ! moi je fais une séance, deux... si je peux le faire je le fais, pour éviter de m'arrêter tout le temps » (signe 57, annexe 12 CD-rom). Ces trois plans proposaient des exercices en lien avec le poème « Le caïman pleure » que l'enseignante devait lire à haute voix aux élèves (Figure 19). Etant donné que, dans la séance en autoconfrontation Corine a surtout commenté les moments pendant lesquels elle a réalisé les activités de la séance 9, nous avons fait le choix de présenter ici principalement les signes documentés lors de la séquence où Corine travaillait cette partie du cahier PAC.


<p>Clase 9</p> <p>Actividad 1</p> <p>Escucha este poema que te leerá tu profesora o profesor.</p> <p>El Lagarto está llorando</p>  <p>El lagarto está llorando. La lagarta está llorando.</p> <p>El lagarto y la lagarta con delantalitos blancos.</p> <p>Han perdido sin querer su anillo de desposados.</p> <p>¡Ay, su anillito de plomo, ay, su anillito plomado!</p> <p>Un cielo grande y sin gente monta en su globo a los pájaros.</p> <p>El sol, capitán redondo, lleva un chaleco de raso.</p> <p>¡Miradlos qué viejos son! ¡Qué viejos son los lagartos!</p> <p>¡Ay cómo lloran y lloran! ¡Ay!, ¡ay!, ¡cómo están llorando!</p>	<p>Séance 9</p> <p>Activité 1</p> <p>Écoute le poème que lira ta maîtresse</p> <p>Le caïman pleure</p> <p>Le caïman pleure. La caïman pleure</p> <p>Le caïman et la caïman avec leurs petits tabliers blancs.</p> <p>Ils ont perdu sans le vouloir leur bague de mariés.</p> <p>Oh, leur bague de plomb, oh, leur petite bague plombée!</p> <p>Un ciel grand et sans personne montent les oiseaux dans un ballon.</p> <p>Le soleil, chef rond, porte un gilet de satin</p> <p>Regardez, ils sont si vieux Ils sont très vieux les caïmans!</p> <p>Oh, comment ils pleurent et pleurent! Oh!, oh!, comment ils sont en train de pleurer!</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figure 19. Poème « Le caïman pleure » (Activité 1 de la séance 9 du PAC de langage

Le plan fixait deux objectifs : (1) lire le texte « le caïman pleure » et (2) connaître la lettre « l ». Comme toutes les séances proposées par le PAC, celle-ci était organisée en trois temps : début, développement et clôture. De plus, elle proposait un devoir à réaliser à la maison avec les parents.

Pour débiter la séance (durée prévue : 15 min.), le PAC proposait de réaliser un tableau comparatif au tableau noir portant sur les contes lus précédemment ainsi que le poème travaillé lors de la première séance PAC « Que font les voyelles ? » (Annexe 16) : « Avant de compléter le tableau, il est important d'avoir sous les yeux quelques-uns des contes lus précédemment et le poème de la première séance » (Annexe 12, séance 1.1). Différentes questions étaient proposées afin d'introduire les ressemblances et les différences entre les contes et les poèmes, par exemple : « Questionnez la classe sur les différences entre le conte et le poème en s'attachant à la « silhouette ». Demandez d'expliquer comment est la silhouette d'un conte, même si c'est avec des gestes ou avec des idées incomplètes (« ils vont de là jusque là », « les mots sont écrits en continu », etc.). Vous pouvez dire que ce qu'ils sont en train de décrire s'appelle « paragraphe », mais le plus important c'est qu'ils reconnaissent la silhouette d'un poème » (Annexe 12, séance 1.1).

Le développement de la séance (durée prévue : 55 min) portait sur le texte « Le caïman pleure ». Le tableau ci-dessous présente cette partie.

Séance 9. Première période PAC (mars-avril) Niveau <i>primero básico</i>
<p>Développement (55 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demandez aux élèves d'observer le texte de l'activité 1 et posez des questions : c'est un conte ou un poème ? Comment le savez-vous ? Insistez sur le fait que ce n'est pas le titre ni les dessins qui les différencient mais la manière dont ils sont écrits. - Demandez d'identifier où se trouve le titre et demandez aux élèves s'ils peuvent le lire (rappelez-vous que vous avez déjà annoncé le titre dans le présentation des objectifs, ceci peut les aider à « lire » le titre). Posez des questions : quel sera le sujet du poème ? Pourquoi ? Pourquoi croyez-vous que le caïman pleure ? - Dites aux élèves d'être attentifs à la lecture pour comprendre tout ce qui dit le poème. Lisez le poème à haute voix avec expression et fluidité. - Invitez les élèves à lire le poème, afin de les faire sentir lecteurs. - Une fois lu le poème vérifiez les hypothèses proposées par les élèves. Le poème, portait-il sur ce que vous pensiez ? Pourquoi ? Si les élèves n'ont pas compris le poème, annoncez que vous allez le lire par strophes. - Le poème présente plusieurs métaphores il peut donc être complexe pour les élèves. Pour les aider à le comprendre, travaillez le poème par strophes. Lors de cette séance ils travailleront les quatre premières strophes et pendant les deux séances suivantes, deux strophes de plus à chaque fois. Travaillez les quatre premières strophes en lisant à haute voix : <ul style="list-style-type: none"> • Lisez la première strophe et posez une question explicite : qui est en train de pleurer ? • Lisez la deuxième strophe et posez les questions explicites suivantes : comment sont habillés les caïmans ? Pouvons-nous voir les tabliers sur le dessin ? Où ? • Lisez la troisième strophe et posez une question explicite : qu'ont perdu les caïmans ? À partir des réponses, travaillez le mot « marié » (<i>desposados</i>) : que veut dire le mot « marié » ? Posez des questions en lien avec leur vie personnelle : avez-vous perdu quelque chose que vous aimiez beaucoup ? Qu'est-ce que vous avez ressenti ? Qu'est-ce que vous avez fait pour le récupérer ? Avez-vous pu le récupérer ? • Lisez la quatrième strophe et posez une question d'inférence clairement suggérée par le texte : de quelle couleur étaient les bagues ?
<i>Continuation page suivante ►</i>

Séance 9. Première période PAC (mars-avril) Niveau <i>primero básico</i>
<p>Développement (continuation)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demandez de réaliser les activités 2 et 3. Lisez la consigne de l'activité 2, attendez qu'ils répondent, puis corrigez. Faites la même chose avec l'activité 3. - Posez une question d'inférence globale : sur quoi portait le poème ? (sur deux caïmans qui pleurent car ils ont perdu leur bague de marié). Ecrivez au tableau « <i>lagarto</i> » (caïman) et questionnez : comment est le son de la lettre « l » du mot « <i>lagarto</i> » ? Soulignez la lettre « l » et invitez les élèves à se regarder dans un miroir pendant qu'il répètent le phonème. Commentez l'activité. Faites remarquer que le mot « <i>lagarto</i> » commence avec « l-a ». Procédez de la même façon avec « le » (<i>leche</i>), « li » (<i>limon</i>), « lo » (<i>lobo</i>) et « lu » (<i>luna</i>), écrivez au tableau au moins un mot avec chaque combinaison. Lisez la liste avec la classe. <p>Activité complémentaire :</p> <p>Réalisez les activités du texte scolaire qui permettent de renforcer la lettre « l » en combinaison avec chacune des voyelles.</p>

Tableau 69. Développement séance 9 « Plan d'Appui Partagé » (PAC), *primero básico*.

Pour clôturer la séance (durée prévue : 15 minutes), le PAC demandait aux enseignants de poser les questions suivantes : quel est le titre du texte que vous avez lu aujourd'hui ? Sur quoi portait-il ? De quel type de texte s'agissait-il ? (poème) Comment le savez-vous ? Quelle lettre avez-vous appris aujourd'hui ? Quels mots pouvez-vous écrire avec cette lettre ? De plus, le PAC demandait de réaliser l'activité 4 de manière collective, avec toute la classe.

8.1.2 Analyse du cours d'expérience

La réalisation des activités du cahier du PAC a commencé par la lecture du poème « Le caïman pleure ». Le tableau ci-dessous présente le début de la séance.

Signe 38 (minute 13)
Corine prépare les élèves pour commencer les exercices proposés par le PAC. Une fois que tous les élèves ont le cahier sur la table, elle leur demande de l'ouvrir à la page 17
<p>Verbalisations et attitudes en classe</p> <p>E: d'accord, vous avez tous votre cahier ?, page 17, tout le monde au travail Quelques élèves : le numéro un avec le sept Matias : le un avec le sept ? E: oui, le numéro un avec le sept, vous êtes tous en train de travailler, d'accord, vous faites attention car la seule chose que vous devez faire c'est écouter, je vais lire le poème, il commence comme ça (lit les consignes) : activité numéro 1, séance 9 « écoute le poème que lira l'enseignante » (commence la lecture du poème)</p>
<p>Verbalisations en autoconfrontation</p> <p>Ch : là tu commences la lecture du poème E : c'est parce que le PAC le demande, le PAC te dit tout ce qu'il faut faire. C'est facile de le mettre en œuvre, mais parfois c'est trop quand même, j'utilise plus les exercices</p>
Continuation page suivante ►

Signe 38 (minute 13)		
Analyse locale		
[U.3.2*. Communication] Lit les consignes et le poème		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit / la page 17 du cahier		
[S] – Le PAC donne toutes les instructions - Le PAC est simple à suivre	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves soient prêts pour commencer la séance	[E] - Commencer la séance - Mettre en place le PAC
[I] Non documenté		

Tableau 70. Analyse locale du cours d'expérience (signe 38, épisode 4, Corine).

En autoconfrontation Corine a indiqué qu'elle suivait les consignes telles qu'elles étaient proposées par le PAC. En effet, dans la partie « développement », la consigne suivante était fournie : « Dites aux élèves d'être attentifs à la lecture pour comprendre tout ce qui dit le poème. Lisez le poème à haute voix avec expression et fluidité » (cf. Tableau 69). Une fois la lecture finie, Corine a posé des questions. Ici la préoccupation (E) principale de Corine était de « s'assurer que les élèves aient compris la lecture ». Elle était en relation avec l'attente (A) « l'enseignante s'attend à ce que les élèves aient des difficultés pour répondre » (Tableau 71).

Signes 39 et 40 (minute 15) Corine fini la lecture et questionne les élèves
<p>Verbalisations et attitudes en classe</p> <p>E: d'accord, qu'est-ce qui est arrivé au caïman et son épouse ? Élèves : (répondent au même temps). Matias : ils ont perdu leur bague. E : oui, mais ils sont en train de... Élèves : pleureur. E : de pleurer. Pourquoi ils pleurent ? Élève : car ils ont perdu leur bague de, de... Élève : de mariés.</p>
<p>Verbalisations en autoconfrontation</p> <p>E : et après tu dois poser les questions que te propose (le PAC), et là ils ont tous répondu... ce qui m'a interpellée c'est qu'ils étaient attentifs, qu'ils allaient vite (qu'ils répondaient rapidement). Ch : qu'est-ce que tu t'es dit, là ? E : qu'ils comprennent, donc on n'est pas mal, ils comprennent de quoi on parle, allez, on peut ! (rires), ils apprennent, les élèves sont en train d'apprendre !</p>
Continuation page suivante ►

Signes 39 et 40 (minute 15)		
Analyse locale (signe 39)		
[U.3.2*. Communication] Questionne la classe		
[R] Non documenté		
[S] – C'est satisfaisant quand les élèves répondent bien - Les élèves sont en train d'apprendre	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves aient des difficultés pour répondre	[E] - Mettre en place le PAC - S'assurer de que les élèves ont compris la lecture - <i>Faire participer les élèves</i>
[I] Non documenté		
Analyse locale (signe 40)		
[U.3.2*. Communication] Fond de surprise. Valide la réponse des élèves		
[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit / les bonnes réponses des élèves		
[S] Idem signe 39	[A] Idem signe 39	[E] Idem signe 39
[I.2.1.Renforcement de type] [Les élèves] répondent correctement		

Tableau 71. Analyse locale du cours d'expérience (signes 39 et 40, épisode 4, Corine).

L'analyse du cours d'expérience de Corine montre que les bonnes réponses des élèves donnaient à son activité un fond de surprise élevé, compte tenu de ses attentes (elle ne s'attendait pas au fait que les élèves se rappellent des éléments de la lecture). Ainsi, l'enseignante a renforcé un type concernant la compréhension du texte de la part des élèves « les élèves sont en train d'apprendre » compte tenu du fait que « [Les élèves] répondent correctement » (I.2.1.Renforcement de type).

Suite aux échanges concernant le poème, Corine a commencé à réaliser avec l'ensemble de la classe les exercices proposés. Pendant ce temps de travail collectif, trois préoccupations étaient mobilisées : « compléter les exercices », « avancer avec les élèves » et « éviter la perte de temps ». L'enseignante a fait des commentaires à ce propos : « *j'attends qu'on avance tous ensemble, qu'ils ne prennent pas de retard pour éviter la perte de temps (...) leur donner un temps de marge pour qu'ils puissent les faire (les exercices)* » (signe 43, Annexe 12 CD-rom).

Pendant le travail individuel des élèves, Corine passait dans les rangs ou bien les élèves s'approchaient de son bureau pour montrer leurs exercices. Au fur et à mesure qu'elle avançait dans les exercices, elle s'est rendue compte qu'ils portaient sur la lettre « l », lettre qu'elle n'avait pas encore travaillée avec les élèves. Cette situation a été commentée en autoconfrontation par Corine lorsqu'elle réalisait l'exercice 4 avec la classe (Tableau 72).


<div>Signes 45 et 46 (minute 18)</div> <div>Corine écrit au tableau l'exercice 4 proposé par le PAC tout en donnant la consigne aux élèves : « découvre le mot et complète-le avec les lettres manquantes ».</div>															
<div></div> <div><table><tr><td></td><td>a</td><td>g</td><td></td><td>r</td><td>t</td><td></td><td>s</td></tr></table></div>									a	g		r	t		s
	a	g		r	t		s								
<div>Verbalisations et attitudes en classe</div> <div>E : quelles lettres manquent ? Vous avez déjà mis (...) le « g » (prononce le phonème de la lettre « g »), le « r, » le « t » et le « s » (écrit au tableau les lettres du mot proposés par le PAC).</div> <div>Élève : le « s ».</div> <div>E : le « s », d'accord, laquelle manque ? Vous devez chercher, une piste... le premier, ce sera lequel ?, le « l » (prononce le phonème), le premier (écrit le lettre « l » au tableau) le...</div> <div>Quelques élèves : (NA).</div> <div>E : le « a », qui a dit « a » ?</div> <div>Assistante : Jesus</div> <div>E : Jesus, très bien (complète le mot « caïman » au même temps qu'elle le lit) « <i>lagar...</i> » et il manque une voyelle.</div>															
<div>Verbalisations en autoconfrontation</div> <div>Ch : là tu travaille avec le PAC.</div> <div>E : oui... et non... je pensais qu'on allait travailler la lettre « m », mais non, je l'avait déjà travaillée dans le PAC (elle avait déjà réalisé les séances portant sur la consonne « m »), mais on les a fait (les activités de la consonne « m ») tellement vite, et là c'était le thème des « <i>lagartos</i> » qui pleuraient (...) et c'est une nouvelle consonne, mais bon, finalement j'ai fait une petite présentation du « l ».</div> <div>Ch : mais c'était voulu ou tu t'en es rendue compte au fur et à mesure ?</div> <div>E : oui, au fur et à mesure, j'ai fait les exercices et là je me suis rendue compte qu'ils portaient tous sur le « l » (...) mais bon, ça m'a permis de faire une petite présentation, mais j'ai dû le lire en amont (le PAC).</div>															
<div>Analyse locale (signe 45)</div> <div>[U.3.2*. Communication] Questionne la classe</div> <div>[R] Non documenté</div> <div><table><tr><td>[S] – Il faut lire le PAC avant de le mettre en place - Réaliser les exercices avec la classe évite la perte de temps</td><td>[A] Non documenté</td><td>[E] – Compléter les exercices - Faire participer les élèves - Éviter la perte de temps</td></tr></table></div> <div>[I.2.1. Émergence de type] [les exercices] portent sur autre consonne : le lettre « l »</div>								[S] – Il faut lire le PAC avant de le mettre en place - Réaliser les exercices avec la classe évite la perte de temps	[A] Non documenté	[E] – Compléter les exercices - Faire participer les élèves - Éviter la perte de temps					
[S] – Il faut lire le PAC avant de le mettre en place - Réaliser les exercices avec la classe évite la perte de temps	[A] Non documenté	[E] – Compléter les exercices - Faire participer les élèves - Éviter la perte de temps													
<div>Analyse locale (signe 46)</div> <div>[U.3.2*. Communication] Valide la réponse des élèves</div> <div>[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit / les réponses des élèves</div> <div><table><tr><td>[S] idem signe 45</td><td>[A] Non documenté</td><td>[E] idem signe 45</td></tr></table></div> <div>[I.2.1. Émergence de type] [les exercices] portent sur une autre consonne : la lettre « l »</div>								[S] idem signe 45	[A] Non documenté	[E] idem signe 45					
[S] idem signe 45	[A] Non documenté	[E] idem signe 45													

Tableau 72. Analyse locale du cours d'expérience (signes 45 et 46, épisode 4, Corine).

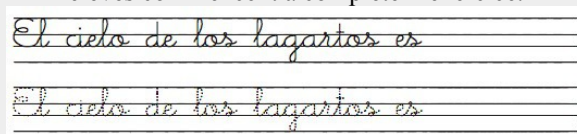
Les signes 45 et 46 montrent que Corine n'avait pas préparé la séance en amont. La seule lecture des objectifs dans le guide d'exercices lui aurait permis de connaître le contenu disciplinaire sur lequel portait la séance : « connaître la consonne “l” ».

Suite à l'exercice 4 de la séance 9, Corine a commencé les exercices des séances 10 et 11 proposées par le PAC. Elles avaient trois objectifs « lire et mieux comprendre le poème “le caïman pleure” », « renforcer le lettre “l” » et « connaître de nouveaux mots ». Les deux plans proposaient de lire à nouveau le poème et d'approfondir certains paragraphes (les paragraphes 5 et 6, séance 10 ; les paragraphes 7 et 8, séance 11). Pour chaque paragraphe le PAC proposait différentes questions. Comme cela a été indiqué précédemment, Corine n'avait pas lu les plans PAC, elle a donc réalisé seulement les exercices présents dans le cahier du PAC destiné aux élèves.

Pour Corine, c'était la première année où elle utilisait cette prescription. Elle trouvait que les exercices du PAC étaient répétitifs : « *je me suis rendue compte... cette année c'est la première fois que je travaille avec le PAC... il est trop répétitif (...) l'histoire peut changer, mais à la fin c'est la même chose (les exercices), toujours la même chose : dessiner, écrire... Bon, aujourd'hui j'ai trouvé que c'était plus sympa avec les mots croisés, ça j'ai trouvé que c'était différent (...)* ». De plus, Corine trouvait que certains exercices étaient trop difficiles par rapport au niveau des élèves (Tableau 73).

Signe 53 (minute 24)

Corine réalise l'activité 4 de la séance 10. Ici les élèves doivent compléter avec le mot « grand » la phrase « le ciel des caïmans est... ». Corine écrit la phrase au tableau et lit la consigne aux élèves. Les élèves commencent à compléter l'exercice.



Verbalisations et attitudes en classe

Matias : (se rapproche de l'enseignante et lui montre les mots « *cielo grande* » écrits au tableau) Tante, Tante, les deux ? (mots).

E : non, seulement ceci (montre le mot grand).

Matias : ceci ? (montre le mot grand).

E : oui, ceci, grand.

Élève : Tante, ici ?

E : oui, là où c'est écrit (efface la phrase « *cielo grande* » qu'elle avait écrite au tableau) là, je vais l'écrire sur les « rails » (écrit au tableau).

Élève : oui, mais comment je le fais ?

E : ne vous inquiétez pas parce que je vais l'écrire, maintenant regardez, où c'est écrit (montre le PAC) « le ciel des caïmans est grand », donc vous allez écrire comme ça (écrit au tableau) « *gran-de* » (grand), comme ça, vous allez écrire comme ça.

Verbalisations en autoconfrontation

Ch : Matias se rapproche, te montre, te questionne ?

E : oui, là (soupire), il avait raison (de lui poser la question) car je leur ai dit d'écrire un mot et j'avais écrit deux (*cielo grande*), c'était mieux de les effacer et de le faire à nouveau... des fois le PAC propose des exercices qui ne sont pas faciles, parce qu'ils ne savent pas lire « *grande* ». Ce serait bien de savoir quels sont les objectifs derrière ce type d'exercice, parce que c'est presque un exercice de calligraphie, mais si c'est ça, le mieux serait d'écrire aussi les mots « *cielo grande* ».

Continuation page suivante ►

Signe 53 (minute 24)		
Analyse locale		
[U.3.2*. Communication] Explique ce qui est écrit au tableau		
[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit/ le commentaire de Matias		
[S] - Certains exercices du PAC sont très complexes - <i>Lorsque qu'un élève est en difficulté, il faut l'orienter</i>	[A] Non documenté	[E] – Corriger les mots écrits au tableau - <i>Compléter les exercices</i> - <i>Avancer avec les élèves</i> - Éviter la perte de temps
[I.2.1. Renforcement de type] [Les élèves] ont des difficultés pour écrire le mot « grande » dans l'activité proposée		

Tableau 73. Analyse locale du cours d'expérience (signe 53, épisode 4, Corine).

8.2 Suivre le PAC à la lettre : le cas de Laura

Dans cette sous-section, nous analysons le cours d'expérience de Laura lors de l'épisode 2. La séquence étudiée, d'une durée de 36 min. (de la min. 4 à la min. 40) compte 69 signes (Annexe 15 CD-rom). L'école où travaillait Laura avait une organisation spécifique : le directeur ainsi que les membres de l'équipe pédagogique pouvaient arriver à n'importe quel moment dans une classe pour observer le travail des enseignants. Cette mesure était proposée par le « Mode d'emploi stratégique du Plan de Soutien Partagé » (Annexe 7, CD-rom, p. 9-11) : « nous suggérons au directeur (la directrice) de l'école de visiter une classe par jour pour environ 10 minutes et d'observer les stratégies d'enseignement dans les différentes disciplines ou noyau d'apprentissage afin de connaître les pratiques pédagogiques mises en place et le développement des élèves » (p. 9). Pour mieux suivre la séance et pour éviter d'interrompre le travail des enseignants et des élèves s'ils arrivaient après le début de la séance, l'équipe pédagogique demandait d'avoir les planifications sur la table.

8.2.1 Ce que propose la planification du PAC

Dans la séance analysée ici, Laura a utilisé le plan 9 du niveau *primero básico* que nous avons décrit précédemment (cf. Tableau 69). Elle portait sur le poème : « Le caïman pleure ». En classe Laura avait toujours avec elle ses planifications personnelles et les planifications PAC. Pour cette enseignante, lire le plan du PAC avec attention lui permettait de se l'approprier : « *on est constamment évalués, comme il y a l'évaluation des enseignants l'équipe de direction visite*

constamment les classes pour voir ce qu'on fait, si l'on suit les planifications, car ceci est évalué... Si l'on présente l'objectif de la séance, si on fait ce qu'on a écrit sur le papier, si on suit le PAC... Avec le PAC ce n'est pas la même chose qu'avec mes planifications à moi, car (ces dernières) je les connais, mais le PAC, il faut que je me l'approprie, c'est pour cela que le mien est souligné partout, il me faut trouver le sens, des fois je me reconnais pas dans ce qu'ils proposent, mais il faut le faire, tu sais, car après les élèves sont évalués ».

8.2.2 Analyse du cours d'expérience

Pour réaliser la séance, Laura avait prévu de projeter au tableau blanc interactif (TBI) le poème « Le caïman pleure », le poème « Que font les voyelles » ainsi que certains contes. Cependant, à cause d'un problème technique (le câble du vidéoprojecteur était endommagé) ceci n'a pas été possible. Ainsi, après 4 min. pendant lesquelles Laura manipulait le TBI, elle a décidé de continuer la séance afin d'éviter une perte de temps : *« au début le vidéoprojecteur fonctionnait, mais après il s'est arrêté et je ne pouvais pas perdre plus de temps (...) et là on doit voir ce qu'on fait »* (Autoconfrontation, signe 2. Annexe 15 CD-rom).

Pour commencer la séance, le PAC proposait de réaliser un tableau comparatif entre les contes et les poèmes avec les élèves. Compte tenu des problèmes techniques avec le TBI, Laura n'a pas pu réaliser cette partie du plan. Suivant les indications du PAC, elle a récupéré à son bureau certains des contes que les élèves avaient travaillé lors des séances précédentes. Laura a posé de nombreuses questions afin de faire un rappel concernant les différents contes lus : sur quoi portait le conte ? Vous vous souvenez du conte « le voyage au rocher » Ensuite, elle a demandé aux élèves d'aller à la page 1 du PAC (Annexe 16) où se trouvait un poème sur les voyelles que les élèves avaient travaillé au début de l'année scolaire. En se servant de ces deux ressources, Laura a demandé aux élèves d'identifier les différences entre les contes et les poèmes (Tableau 74).

Signes 14 et 15 (minute 7)		
Laura fait un rappel des contes et du poème lus et travaillés lors des séances précédentes. Ensuite, elle demande aux élèves d'identifier les différences entre les contes et les poèmes		
<p align="center">Verbalisations et attitudes en classe</p> <p>E : (regarde le guide didactique du PAC) ceci, c'est un conte ou un poème ? (montre le cahier d'exercices).</p> <p>Élèves : un conte !</p> <p>E : un conte, et celui des voyelles, c'était un... ?</p> <p>Élèves : un poème</p> <p>E : mais, comment le savez-vous ? Comment savez-vous que celui-ci est un conte ou un poème ? Comment arrivez-vous à différencier un conte d'un poème ?</p> <p>(...)</p> <p>E : (...) Si moi je prends un livre et je dis : ah, celui-ci est un conte ! Et j'en prends un autre...</p> <p>Joaquin : (interrompt) car il y a des dessins</p> <p>E : d'accord, mais il peut y avoir des dessins dans un conte, mais aussi dans un poème, mais comment j'arrive à les différencier d'un seul coup d'œil ?</p> <p>Florencia : (NA)</p> <p>E : chut ! (s'approche de Florencia)</p> <p>Florencia : (NA) ils n'ont pas la même forme...</p>		
<p align="center">Verbalisations en autoconfrontation</p> <p>E : eux, il savent ce qu'est un conte (...) là je devais montrer la structure au TBI, j'aurais dû montrer la forme, c'est ce qu'a dit Florencia, elle a dit « la forme, je ne sais pas », mais oui !, car ils voient le poème plus étroit, plus court.</p> <p>Ch : et là ils te répondent, là tu cherches à ce qu'ils répondent « la forme », ce qu'a répondu Florencia ?</p> <p>E : oui, oui, on cherche, on les conduit à ça (à donner la bonne réponse).(...) Joaquin il m'a dit : des dessins. Alors il faut lui dire que les contes aussi ont des dessins et qu'ils peuvent avoir le même dessin des fois, mais (le PAC) est plus centré sur la silhouette (regarde le guide didactique du PAC). Par exemple, ici, j'ai souligné (lit) : « ...poème... au moment de regarder la silhouette... », donc c'est ça que me demande le PAC qu'ils voient... (lit le guide didactique) « demandez les différences entre le conte et le poème en regardant la silhouette », donc il (le PAC) cherche ça spécifiquement, qu'ils différencient ça (...) qu'ils différencient que le conte s'écrit comme ça et le poème s'écrit différemment.</p>		
Analyse locale (signe 14)		
[U.3.2*. Communication] Questionne la classe		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit / les consignes du PAC		
[S] - <i>Le PAC cherche à différencier un conte d'un poème</i> - Les élèves savent reconnaître un conte	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves différencient le conte du poème	[E] - Mettre en Place le PAC - S'assurer que les élèves reconnaissent les différences entre un conte et un poème
[I] Non documenté		
Analyse locale (signe 15)		
[U.3.2*. Communication] Questionne la classe		
[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit / les réponses des élèves		
[S] Idem signe 14	[A] Idem signe 14	[E] Idem signe 14
[I] Non documenté		

Tableau 74. Analyse locale du cours d'expérience (signes 14 et 15, épisode 2, Laura).

Suivant les propositions du PAC, Laura cherchait à mettre en évidence que la différence entre le conte et le poème était dans leur organisation formelle, ce que le PAC appelait la « silhouette ».

Après la réponse de Florencia « *ils n'ont pas la même forme* » Laura a continué à poser des questions aux élèves. Lors de ce moment de cours dialogué, l'enseignante s'est rendue compte d'une erreur qui était apparue à plusieurs reprises chez les élèves : pour eux les poèmes n'étaient pas dans des livres. Cette situation a contribué à l'émergence de types en lien avec les difficultés que les élèves rencontraient dans la comparaison entre les contes et les poèmes (Tableau 75) : « les élèves ont des difficultés pour comprendre que les contes se trouvent dans des livres » et « il faut montrer aux élèves des livres de poèmes pour qu'ils puissent voir que la présence dans un livre n'est pas une différence entre les poèmes et les contes ».

Signe 28 (minute 11'15) Laura montre aux élèves la page 17 du PAC où se trouve le poème « Le caïman pleure » tout en leur demandant si c'est un conte ou un poème.		
Verbalisations et attitudes en classe Élèves : poème ! E : poème, très bien (se déplace en montrant le PAC ouvert aux élèves) Fabian, toi qui as répondu avec autant de conviction... pourquoi ? (c'est un poème). Fabian : il a des lettres. E : d'accord, mais les contes aussi ils ont des lettres, voyons, Tairi (donne la parole à Tairi). Tairi : (NA). E : d'accord, mais les poèmes peuvent être dans des cahiers, il y en a de différentes formes... Il y a des livres de poèmes, ils (les poèmes) sont aussi dans des livres, car moi j'ai des livres de poèmes.		
Verbalisations en autoconfrontation Ch : là, il y a la situation du poème que tu disais tout à l'heure... E : oui, la situation du poème. Ch : là, tu profites de ce moment... E : oui, sujet pour la prochaine séance, amener un livre de poèmes et les motiver aussi vers les poèmes, peut-être à des poètes chiliens, Gabriela Mistral qui a écrit pour les enfants, oui, oui.		
Analyse locale		
[U.3.2*. Communication] Explique aux élèves que les contes se trouvent aussi dans des livres		
[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit / La réponse de Tairi		
[S]– Pour les élèves les contes se trouvent dans des livres et les poèmes dans des cahiers - Les élèves ont des difficultés pour comprendre que les contes se trouvent dans des livres - Il faut montrer aux élèves des livres de poèmes pour qu'ils puissent voir que la présence dans un livre n'est pas une différence avec les contes	[A] Non documenté	[E] – Mettre en place le PAC - S'assurer que les élèves différencient le conte du poème
[I.1.1. Émergence de type] [Tairi] répond que les poèmes ne se trouvent pas dans des livres		

Tableau 75. Analyse locale du cours d'expérience (signe 28, épisode 2, Laura).

Avant la lecture du poème « Le caïman pleure », Laura a posé une question afin de faire inférer par les élèves le sujet du poème : « *pourquoi croyez vous que le caïman pleure ?* ». Différentes réponses ont été proposées : car il ne peut pas nager, car il est triste, car il n'a pas de maison, car il n'a pas de maman, etc. (Voir signes 30 et 31, annexe 1(CD-rom). Ce moment

d'interaction a été suivi de la lecture du poème par Laura. Suite à cette lecture, elle a vérifié avec les élèves les hypothèses faites précédemment (Tableau 76).

Signes 38 et 39 (minute 16'30)		
Suite à la lecture du poème Laura demande aux élèves de vérifier les hypothèses faites précédemment		
Verbalisations et attitudes en classe		
<p>E: ils étaient tristes ? Élèves : oui ! E : alors les prédictions et les hypothèses¹²⁴ que vous avez faites étaient correctes ? Fabian : parce qu'ils ont perdu leur bague de plomb. E : parce qu'ils ont perdu... (s'adresse à la classe) qu'est-ce qu'ils ont perdu ? Élèves : leur bague de plomb. E : oui, leur bague de plomb. Ils sont très tristes car ils ont perdu leur bague... Elles étaient correctes les prédictions qu'on avait faites ? Élèves : oui.</p>		
Verbalisations en autoconfrontation		
<p>Ch : là, tu es en train de vérifier les hypothèses qu'ils avaient faites ? E : ah, oui. Ch : qu'est-ce que tu te dis quand il répond alors que tu n'avais même pas posé la question ? E : mmm, c'est ça, je vois qu'ils ont beaucoup de potentiel car il y a des classes, des fois il y a de classes où tu as deux, trois enfants (qui répondent), mais quand tu vois que c'est la plupart d'entre eux qui ont capté... la première chose, ils ont fait attention (...) Fabian a été l'un des premiers qui a répondu et c'est très satisfaisant car Fabian est un élève difficile, mais il a capté (...). C'est très bon, quand ils répondent tous en même temps.</p>		
Analyse locale (signe 38)		
[U.3.2*. Communication] Questionne la classe		
[R] Non documenté		
[S] Non documenté	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves aient compris la lecture	[E] – Mettre en place le PAC - Vérifier les prédictions des élèves
[I] Non documenté		
Analyse locale (signe 39)		
[U.3.2*. Communication] Valide la réponse de Fabian		
[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit / la réponse de Fabian		
[S] – Fabian est un élève turbulent - Quand Fabian est attentif, il répond correctement - Quand un élève comme Fabian a fait attention et a compris, c'est toujours gratifiant - C'est gratifiant quand toute la classe a compris	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves aient compris la lecture	[E] – Mettre en place le PAC - Vérifier les prédictions des élèves - S'assurer que les élèves ont compris le poème
[I.2.1. Renforcement de type] [Fabian] répond correctement		

Tableau 76. Analyse locale du cours d'expérience (signes 38 et 39, épisode 2, Laura).

124 Les planifications proposées par le guide didactique du PAC utilisent, sans les différencier, les termes hypothèse, inférence et prédiction.

La réalisation des activités proposées par le PAC a consisté en la lecture des quatre premières strophes du poème, suivie par des questions, comme indiqué dans le guide didactique : « *ils avaient très bien compris, mais ici ils me demandent* (regarde la guide didactique du PAC) *de travailler les quatre première strophes, donc là ils ont mis un exemple* (lit) : “...s'ils ont bien compris ou pas le poème”, donc là, ils (les élèves) sont en train de valider l'hypothèse, donc après qu'ils valident l'hypothèse, il faut faire la lecture strophe par strophe, je l'ai fait seulement car c'est écrit ici, parce qu'il (le PAC) exige de faire l'analyse » (séance en autoconfrontation, signes 40 et 41, annexe 15 CD-rom).

Pendant la réalisation des exercices, Laura passait dans les rangs. Ceci lui permettait de suivre le travail des élèves « Ch : *tu te déplaces beaucoup dans la classe* ; E : *oui, il faut le faire sinon on perd le contrôle, parce que, par exemple, moi, lors des déplacements, je me suis rendue compte que certains élèves étaient encore ici* (à la page 1 du PAC où se trouvait le poème des voyelles) (...) *ça a été horrible, de revenir en arrière* (de demander aux élèves d'aller voir la page 1) ». Cette situation, commentée par Laura à différents moments de la séance en autoconfrontation, a participé à l'émergence d'un type « les élèves se perdent quand on leur demande de chercher une page spécifique dans les cahiers » (Tableau 77).

Signe 22 (minute 9'20)		
Laura demande aux élèves d'aller voir le poème « Que font les voyelles ? » à la page 1 du PAC		
Verbalisations et attitudes en classe		
E: voyons la page, la page numéro 1, pour voir la différence (ouvre le PAC à la page 1 et la montre à la classe) regardez ceci... chut... Ceci est un poème et ceci (prend un des contes sur son bureau) chut, ne pensez pas à la couverture du livre, pensez en ce qui est dedans, chut !		
Verbalisations en autoconfrontation		
E : là, j'aurais pas dû demander de revenir en arrière, j'aurais dû juste montrer (la page)... j'aurais jamais dû demander aux élèves de revenir en arrière car ils se perdent en chemin, ils commencent à chercher la page 1 et se perdent en chemin, j'aurais dû leur montrer (le poème) au vidéoprojecteur « regardez là » et ainsi attirer l'attention de tous au même endroit, j'aurais jamais dû... mais bon, il fallait improviser... (...) certains ne sont pas arrivés à la page 1 (...) on ne peut pas faire ça (demander aux élèves de revenir en arrière) !		
Analyse locale		
[U.3.2*. Communication] Demande aux élèves d'aller à la page 1 du PAC		
[R] Non documenté		
[S]- « <i>j'aurais jamais dû demander aux élèves de revenir en arrière du PAC</i> » - Les élèves se perdent quand on leur demande de chercher une page spécifique dans les cahiers	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves trouvent les pages rapidement	[E] – Mettre en place le PAC - S'assurer que les élèves comprennent que les contes et les poèmes possèdent des formes différentes
[I.1.1. Émergence de type] [Les élèves] se perdent lorsqu'ils cherchent une page dans le cahier		

Tableau 77. Analyse locale du cours d'expérience (signe 22, épisode 2, Laura).

Durant toute la séance, Laura avait le cahier d'exercices du PAC et le guide didactique à la main. Elle le regardait constamment : *« je travaille toujours avec les deux (montre le cahier d'exercices et le guide didactique du PAC). Je cherche le cahier de l'élève qui est absent et la planification (guide didactique) car le directeur peut entrer (dans la classe)... donc je dois être avec les deux (cahiers) ou juste avec celui-ci (montre le guide didactique) car s'ils (l'équipe de direction) entrent dans la classe pour m'évaluer, je dois leur donner le plan tout de suite. Donc le fait d'avoir la planification sur mon bureau ou dans les mains... ils savent qu'en ce moment je suis ce qu'il (le PAC) propose (...) Ch : ils (la direction) doivent voir que tu l'as (le plan) ? ; E : oui, visible, qu'il soit visible, parce que si, par exemple, je dis « eeeh » et je commence à le chercher, c'est une faute grave, c'est une faute grave, parce que (ils peuvent se questionner) : comment a-t-elle étudié la planification ? Elle ne sait pas où elle a le livre, alors ça veut dire qu'elle ne travaille pas avec le plan »* (signe 22, annexe 15 CD-rom).

Même si Laura essayait de travailler tout ce que propose le PAC, à certains moments elle se donnait la liberté de faire des modifications, notamment si les séances étaient plus courtes. Cette liberté était validée par la direction de l'école : *« ils (la direction) te donnent la liberté, je ne sais pas si dans d'autres écoles c'est pareil, mais ici si... De plus ceci le dit le PAC aussi (donner de la liberté). (...) Ils (la direction) disent que nous pouvons modifier le PAC comme on veut »* (signe 22, annexe 15 CD-rom).

8.3 Le PAC comme obstacle au travail : le cas de Dora

Dans cette sous-section, nous présentons l'analyse du cours d'expérience de Dora lors de l'épisode 1 enregistré en classe. La séquence étudiée, d'une durée de 38 min. (de la min. 1 à la min. 39), compte 38 signes (du signe 7 au signe 41, annexe 16 CD-rom). Dans son quotidien, Dora remettait constamment le PAC en question ainsi que d'autres politiques éducatives comme l'évaluation des enseignants. Au début de la séance en autoconfrontation, elle a commenté : *« j'évalue la séance avec un 0, car je n'ai pas aimé la séance, je ne l'ai pas aimée, de plus le PAC te restreint beaucoup, le PAC te dit comment il faut dire ceci, cela... Il faut essayer de le rendre moins fastidieux, car cette activité était beaucoup plus fastidieuse que comme je l'ai faite. Et les enfants s'ennuient, se fatiguent, surtout nos enfants. Ici, il y a des enfants avec du déficit attentionnel, avec des problèmes de comportement »*.

8.3.1 Ce que propose le PAC

La séance conduite par Dora consistait en la lecture du poème « Le lézard » (annexe 10). Comme toutes les planifications PAC, cette séance était organisée en trois temps : début, développement et clôture. De plus, elle proposait un devoir à réaliser à la maison. Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques de la séance.

Séance 1. Première période PAC (mars-avril) Niveau <i>segundo básico</i>
<p>Objectif de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none">- Écouter et lire de manière active et compréhensive le texte « Le lézard »- Répondre oralement à des questions sur le texte et s'exprimer à propos de son contenu- Réaliser des activités de compréhension de lecture sur le texte- Développer le vocabulaire <p>Début (15 minutes)</p> <p>Commencez la séance en souhaitant la bienvenue. Dites bonjour aux anciens élèves et présentez les nouveaux arrivés. Racontez aux élèves que, cette année, ils vont réaliser de nouveaux apprentissages en lecture et en écriture. Questionnez-les : qu'avez vous appris en langage en <i>primero básico</i>? De quels textes vous rappelez vous ? Lesquels avez vous aimé ? Pourquoi ? Commentez.</p> <p>Développement (55 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none">- Préparez la lecture en demandant aux élèves d'observer le texte de l'activité 1 dans leur cahier de travail. Demandez : quel type de texte allons-nous lire ? Comment le savez-vous ? De quoi pensez-vous qu'il parle ? Ecrivez les hypothèses au tableau.- Demandez : connaissez-vous les lézards ? Où les avez-vous vu ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Comment bougent-ils ? Réalisez au tableau un graphique avec le mot « lézard » au centre et notez ce que les élèves répondent. Commentez.- Lisez le texte à haute voix avec fluidité. Puis lisez-le avec la classe.- Confirmez ou invalidez les hypothèses après la lecture du texte.- Invitez les élèves à lire le texte en silence. Puis demandez ce que signifie l'expression « quelle horreur » ! Commentez. Que signifie l'expression « elle est fatiguée d'être au soleil » ? Commentez. Que signifie l'expression « pour éviter le soleil » ? Commentez.- Écrivez la première strophe au tableau et demandez : un lézard peut-il s'ennuyer ? Comment pouvons-nous le savoir ? Commentez. Un lézard peut-il crier « quelle horreur ! » quand il est étonné ? Pourquoi ? Commentez. Qui peut s'ennuyer ? Qui peut dire « quelle horreur ! » quand il est étonné ? Expliquez qu'à travers ces expressions l'auteur attribue des caractéristiques humaines aux personnages du poème.- Demandez aux élèves de se réunir en groupe et de compléter le tableau suivant (voir Figure 20.. Sous-section 8.3.2).- Tous les groupes doivent présenter l'activité. Commentez les réponses en modifiant celles qui sont incomplètes ou incorrectes.- Demandez de réaliser l'activité 2 en binômes. Donnez du temps pour que les élèves construisent leurs réponses. Puis, demandez à quelques élèves de lire leurs réponses et de les argumenter. Commentez les réponses en modifiant celles qui sont incomplètes ou incorrectes.- Demandez aux élèves de réaliser l'activité 3 qui consiste à augmenter le vocabulaire. Pour ce faire, les binômes lisent chaque phrase et proposent des synonymes. Corrigez l'activité en demandant de lire les réponses à haute voix. Commentez-les et modifiez-les si nécessaire.- Demandez de réaliser l'activité 4 de manière individuelle. Guidez les élèves en leur demandant d'observer les dessins et de les décrire pour, enfin, les organiser selon l'ordre où ils apparaissent dans le poème. Guidez le processus d'observation en montrant les aspects qui permettront de décrire les dessins, tels que la taille, la forme, le placement, les détails physiques, entre autres.
Continuation page suivante ►

Séance 1. Première période PAC (mars-avril) Niveau <i>segundo básico</i>
Clôture (15 minutes) Pour la synthèse, revenez aux objectifs de la séance : - quel type de texte avons nous lu ? Quel est le titre ? Qu'est-ce que vous avez aimé du texte. Pourquoi? Que comprenons nous de l'expression « ils l'ont amené à vivre à l'ombre d'un tournesol » ? Qui peut dire ce que signifient les mots suivants : sirop, s'ennuyer, éviter ?

Tableau 78. Développement séance 1 « Plan d'Appui Partagé » (PAC), *segundo básico*.

En outre, la planification proposait un devoir de 5 minutes à réaliser à la maison : « raconter le poème à la famille, mémoriser une strophe et la réciter à la maison ».

8.3.2 Analyse du cours d'expérience

Avant de commencer la séance Dora a demandé à trois élèves de distribuer les PAC. Pendant ce temps, elle organisait les élèves. Au début, elle a raconté une histoire pour introduire le sujet traité dans le poème. Pour Dora, cette introduction permettait de donner plus de dynamisme à la séance (Tableau 79).

Signe 8 et cours dialogué (minute 01'30) Après la distribution des PAC aux élèves Dora demande à la classe de faire attention
Verbalisations et attitudes en classe E : sans ouvrir le cahier, sans ouvrir le cahier, bien fermé et en faisant attention, seulement ici devant, Antonia ! Quand j'étais petite comme vous, car un jour j'étais une fille comme vous, j'ai eu le même âge que vous, je jouais comme vous, des fois j'avais un bon comportement, des fois j'avais un mauvais comportement comme vous (rires des élèves). On me grondait comme vous (rires des élèves). J'avais des cadeaux quand j'avais de bonnes notes et moi aussi j'avais une maîtresse, Tante Eliana... Qui fait des balades avec sa famille ? (plusieurs élèves lèvent la main), qui va à la montagne ? Élèves : moi, moi, moi, moi. E : (lève sa main) n'est-ce pas ? Avant, quand j'étais petite j'avais peur d'un petit bestiole, le lézard. Je n'aimais pas les lézards, à cette époque là je n'aimais pas les lézards. (...) E : maintenant on va parler des lézards, qui a vu un lézard ? Élèves : (lèvent la main et répondent au même temps) moi, moi, moi, moi. E : Matias... (s'adresse à la classe) levez la main ! Matias (signale Matias d'un geste) comment sont les lézards ? Matias : ils sont verts et ont la queue longue. E : il a la queue longue, quoi de plus ? Élève : ils sont rapides.
Continuation page suivante ►

Signe 8 et cours dialogué (minute 01'30)		
<p align="center">Verbalisations en autoconfrontation</p> <p>Ch : ici tu leur demandes de fermer le cahier. E : parce que je ne veux pas qu'ils s'avancent. Ils ne doivent pas s'avancer, car je vais introduire le sujet du lézard, donc quand ils ouvriront le cahier, après, ils se rendront compte du poème du lézard et tout ça Ch : et là, qu'est-ce que tu fais ? E : là j'introduit le sujet du lézard. Ch : et tu as improvisé ceci ? Tu t'es dis je vais parler de... E : en fait ce qui se passe là, ce qui se passe c'est que là le PAC... c'est pour cela que je te dis, il est... (...) il (le PAC) te dit de questionner par rapport au lézard directement, mais toi aussi tu dois te mettre à la place des enfants, comme si toi t'étais une fille... (...) il faut se situer dans leur espace, leur entourage, le fait qu'ils, aussi, ils font des balades, parce que dans le PAC à aucun endroit, on ne dit de mettre l'élève dans sa vie quotidienne (...), parce que je crois que ces enfants ont tous vu un lézard : dans une balade, à la montagne, chez quelqu'un... qu'ils (les lézards) marchent sur les murs. Ici (fait référence au PAC), c'était plutôt : les lézards sont des reptiles, sont ceci et rien d'autre.</p>		
Analyse locale (signe 8)		
[U.3.2*. Communication] Commencer l'introduction de la séance		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit / les PAC fermés		
<p>[S] – « <i>Le PAC demande de poser des questions directement sur le lézard</i> »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les histoires de la vie quotidienne permettent de mieux placer les élèves dans la séance - Les histoires introduisant le sujet de la séance permettent de capter l'attention des élèves - « Le PAC commence la séance de manière trop technique » 	<p>[A] Non documenté</p>	<p>[E] – Commencer la séance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attirer l'attention des élèves - Situer les contenus de la séance dans la vie quotidienne des élèves
[I] Non documenté		
Analyse locale (cours dialogué)		
[U.3.2*. Communication] Valide / invalide les réponses des élèves		
[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit / les réponses des élèves		
<p>[S] - <i>Il faut faire respecter les règles de prise de parole</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les histoires de la vie quotidienne permettent de mieux situer les élèves dans la séance - Il est important de faire participer tous les élèves afin d'évaluer leur niveau de compréhension 	<p>[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves suivent l'activité</p>	<p>[E] – Attirer l'attention des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire participer les élèves - Faire respecter les règles de prise de parole - Mettre en place le PAC
[I] Non documenté		

Tableau 79. Analyse locale du cours d'expérience (signe 8 et cours dialogué, épisode 1, Dora).

Afin de faire une synthèse des réponses des élèves, le PAC proposait de réaliser un schéma résumé avec le mot lézard au centre. Dora n'a pas réalisé cette partie à ce moment-là mais après. Elle a commenté en autoconfrontation : « *là, il m'a manqué quelque chose, car je devais écrire au tableau les réponses qu'ils (les élèves) donnaient, j'ai dû le faire tout de suite, écrire... J'ai coupé cette partie, les réponses étaient tellement intéressantes que j'ai sauté cette partie, je l'ai sautée ! (...) j'ai dû le faire (le schéma) à ce moment-là, écrire « lézard » et les caractéristiques que les*

élèves donnaient, mais je ne l'ai pas fait, je l'ai fait après » (signe 8, annexe 16 CD-rom). Suite aux échanges concernant les caractéristiques des lézards, Dora a demandé aux élèves d'ouvrir le cahier d'exercices. Tout en leur montrant le poème « Le lézard » elle a commencé à poser des questions ainsi que le proposait le PAC (Tableau 80).

Signe 11 (minute 04'00)		
Dora montre le poème « Le lézard » aux élèves et commence à leur poser des questions		
Verbalisations et attitudes en classe E: Qu'est-ce que c'est ? C'est un conte ou un poème ? Elèves : (en même temps) un poème. E : un poème. En premier lieu vous allez m'écouter attentivement, ce que lit l'enseignante... le poème que je vais vous lire, chuuuut ! Vous devez seulement regarder (le texte) pendant que je le lis.		
Verbalisations en autoconfrontation Ch : ils ont vu ça l'année dernière ? (la structure des poèmes) E : oui, la structure (...) l'année dernière (...) le PAC te fait travailler les contenus très rapidement, très rapidement, au moins ils savent que le poème a une structure. Ch : et il (le PAC) te propose ? Il te propose de faire un rappel sur le poème ou c'est toi qui l'a fait ? E : c'est écrit que tu dois faire un rappel sur ce qu'est un poème. Ch : tu te sens un peu limi... ? E : ce ne sont pas tes séances ! Elles ne t'appartiennent pas ! Là, la seule chose qui m'appartient c'est l'introduction, quand je parle sur quand j'étais petite, mais tout le reste c'est PAC, tout le reste c'est PAC (...) mais il faut le mettre en place... de plus le PAC considère que tous les élèves sont pareils, que tes élèves ont tous les mêmes caractéristiques, que tous les élèves ont la même chose ici (touche sa tête) mais ici ce n'est pas comme ça, ici ils sont différents... Ch : mais toi tu essayes de le modifier ? E : oui, parce que si je faisais tout ce que dit le PAC certains élèves ne comprendraient pas, surtout ceux qui ont des difficultés...		
Analyse locale		
[U.3.2*. Communication] Questionne la classe		
[R] Non documenté		
[S] – Les élèves connaissent la structure des poèmes - Le PAC demande de faire un rappel concernant la structure du poème - « <i>Le PAC travaille les contenus trop rapidement</i> » - « <i>Les planifications PAC ne t'appartiennent pas</i> » - La mise en place du PAC est obligatoire - Les concepteurs du PAC pensent que tous les élèves ont les mêmes acquis - Il est important de modifier le PAC selon les besoins des élèves - Le PAC est très structuré et il faut le suivre	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves se rappellent de la structure du poème	[E] – Mettre en place le PAC - Faire participer les élèves
[I] Non documenté		

Tableau 80. Analyse locale du cours d'expérience (signe 11, épisode 1, Dora).

Après les réponses des élèves sur le type de texte sur lequel ils allaient travailler, Dora a commencé la lecture à haute voix. Pendant celle-ci, elle se déplaçait dans la salle de classe « Ch : là tu bouges ; E : moi ? Oui, je vois s'ils travaillent... ils voient que je bouge, donc ils essayent de maintenir le bon comportement » (Signe 13, annexe 16 CD-rom). Suite à cette lecture Dora a demandé aux élèves de réaliser une lecture silencieuse suivie d'une lecture collective à haute voix.

Lors de ces deux moments, Dora se déplaçait par la salle : « *j'évalue aussi... Par exemple, je sais qu'il y a... que Lucas n'a pas lu, je sais par exemple que David n'a pas lu (...) je sais quels ont été les élèves qui n'ont pas lu. Je me déplaçais à nouveau car je n'entendais pas leur voix. Je les écoute quand ils lisent* » (Signe 16, annexe 16 CD-rom).

Comme indiqué précédemment, pendant les échanges concernant les caractéristiques des lézards Dora n'a pas écrit au tableau les réponses des élèves, ainsi qu'indiqué dans le PAC. Ainsi, suite à la lecture du poème, elle a repris ces réponses et les a organisées dans un schéma avec le mot lézard au centre. Pour Dora les interactions dans la classe avait permis cette modification « Ch : *tu avais dit que ceci (le schéma) tu aurais dû le faire avant* ; E : *parce qu'il disait (le PAC) de le faire avant, au moment où on parlait (sur le lézard) "il a quatre pattes" et là j'ai dû écrire tout de suite, mais non, finalement je l'ai fait après. Parce que je devais le faire mais la dynamique même du sujet te fait changer plusieurs choses* ; Ch : *tu te donnes la liberté...* ; E : *moi je me donne la liberté, c'est toi qui te la donnes, non pas le PAC car il est très strict (...)* » (signe 17, annexe 16 CD-rom). À côté de ce schéma (où l'enseignante a écrit les caractéristiques des lézards), Dora a réalisé un autre schéma en reprenant les caractéristiques spécifiques du lézard du poème (Tableau 81).

<p align="center">Cours dialogué entre les signes 17 (minute 09'32)</p> <p align="center">Suite à la réalisation au tableau du schéma de synthèse concernant les caractéristiques des lézards, Dora commence à réaliser un deuxième schéma à partir des caractéristiques du lézard du poème</p>
<p align="center">Verbalisations et attitudes en classe</p> <p>E : les lézards sont comme ça (montre le schéma du tableau), mais ici (montre le PAC), comment il est ce lézard ?</p> <p>Élève : il n'aime pas (NA).</p> <p>Élève : il est fatigué d'être au soleil (NA) sur un rocher...</p> <p>E : (tout en écrivant au tableau les réponses des élèves) alors il n'aime pas le soleil, il n'aime pas...</p> <p>Élève : le soleil !</p> <p>Élève : il aime la pluie et l'ombre.</p> <p>E : il n'aime pas le soleil... et quoi de plus ? Il parle ? Il parle ce lézard ?</p> <p>Élèves : non !</p> <p>E : (corrige) ce lézard parle (écrit le mot « parle » au tableau) parce qu'il le dit à sa mère, il nous dit à nous qu'il n'aime pas le soleil, il nous raconte qu'il n'aime pas le soleil. Qu'est-ce qu'il fait de plus ce lézard ? Il va chez le médecin, n'est-ce pas ?</p>
<p align="center">Verbalisations en autoconfrontation</p> <p>Ch : cette comparaison, c'est le PAC qui la demande ?</p> <p>E : (...) non, il (le PAC) me demande de faire celui-ci (montre dans l'écran le schéma portant sur les caractéristiques générales des lézards), celui-ci seulement (...) mais celui-ci (montre le schéma avec les caractéristiques du lézard du poème) c'est moi qui l'ai fait, il (le PAC) me demande de faire seulement l'autre... Mais si tu veux, si au fond tu te dis... si tu veux qu'ils (les élèves) se rendent compte qu'il (le lézard du poème) a des caractéristiques humaines... j'aurais dû le faire, montrer quelles étaient les caractéristiques de ce lézard (...) au fond, il (le PAC) te donne les objectifs de la séance et l'objectif de la séance c'est qu'ils (les élèves) se rendent compte des caractéristiques, qu'il y a des caractéristiques, qu'il (le PAC) a donné des caractéristiques humaines à un animal. Donc, si moi je l'avais fait comme me disait le PAC, plusieurs élèves n'auraient pas compris.</p>
<p align="right"><i>Continuation page suivante ►</i></p>

Cours dialogué entre les signes 17 (minute 09'32)		
Analyse locale		
[U.3.2*. Communication] Valide / invalide les réponses des élèves tout en les écrivant au tableau.		
[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit / les réponses des élèves		
[S] - <i>Il faut faire respecter les règles de prise de parole</i> - <i>Il est important de faire participer tous les élèves afin d'évaluer leur niveau de compréhension</i> - <i>Poser des questions aux élèves inattentifs constituent une manière d'interpellation</i> - <i>Le PAC indique d'écrire les réponses des élèves au tableau</i> - <i>« J'ai dû écrire les caractéristiques du lézard avant »</i> - <i>Il faut se donner de la liberté dans la mise en place du PAC</i>	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves suivent l'activité	[E] - <i>Faire participer les élèves</i> - <i>Faire respecter les règles de prise de parole</i> - <i>Mettre en place le PAC</i>
[I] Non documenté		

Tableau 81. Analyse locale du cours d'expérience (Signes 17, épisode 1, Dora).

Comme le montre la figure ci-dessous, bien que le PAC ne demandait pas de faire un schéma comparatif, il proposait une activité en groupe pour identifier les caractéristiques humaines attribuées au lézard du poème à partir de la réalisation d'un tableau.

Verso número	Versos	¿Qué acciones humanas realiza la lagartija?
2	El doctor Lagartijón le recetó un jarabe de hoja de sauce viejo con caldo de pluma de ave.	
3	Pero igual Lagartija, molesta siguió insistiendo: -¡Este sol me da alergia, quiero sombra, lluvia o viento!	La lagartija está molesta.
4	Por eso sus buenos padres, para evitarle el calor, la llevaron a vivir a la sombra de un girasol.	


Numéro de verset	Verset	Quelles actions humaines réalise le lézard?
2	Le docteur lézard lui a prescrit un sirop de feuille d'un vieux saule avec un bouillon de plumes des oiseaux	
3	Mais le lézard fâché a insisté: - le soleil me donne de l'allergie Je veux de l'ombre, de la pluie ou du vent!	Le lézard est fâché
4	Donc ses parents pour lui éviter la chaleur l'ont amené à vivre À l'ombre d'un tournesol	

Figure 20. Tableau proposé dans le guide didactique du PAC.

En continuant la séance, Dora a demandé aux élèves de copier les deux schémas dans leur cahier de langage. Pendant la réalisation des schémas par les élèves, elle passait dans les rangs et

supervise leur travail. Par exemple, lorsque Dora s'est assis à côté d'un élève, elle a commenté en autoconfrontation « (je cherche avec lui) *qu'il comprenne ce qu'il écrit. Moi je lui ai dit “regarde, ici on écrit les caractéristiques du lézard”, je lui ai dit : “bon, le lézard comme animal, comme reptile et là, on écrit les caractéristiques du lézard du poème”. Moi j'attends que ceci soit significatif pour lui car je sais que cet enfant (Alexandre) ne travaillera pas à la maison, il va rester juste avec ce qu'on aura appris ici (à l'école) »* (Signe 26, annexe 16 CD-rom). *il habite avec sa grand-mère qui est analphabète, je sais qu'il n'aura que ce que moi je lui apprend* » (Signe 26, annexe 16 CD-rom)., Lorsque Dora passait dans les rangs, elle passait plus de temps avec les élèves qui n'avaient pas d'aide à la maison : « *moi je sais que lui (désigne Matias à l'écran) il a un père et une mère très particuliers. Moi je sais que lui (désigne Juan Jesus à l'écran) il a été abandonné (par sa mère) »*.

À la min. 24, Dora et les élèves ont commencé à répondre aux questions du PAC de manière collective. Pendant les moments où les élèves complétaient les exercices, Dora passait dans les rangs. Pendant ce temps, elle s'est rendue compte que l'activité 4 avait posé problème aux élèves car, selon elle, ils n'étaient pas habitués à écrire de longues phrases (cf. signe 11, Tableau 80). Dora avait prévue cette difficulté en amont lors de la préparation de la séance (Tableau 82).

<p align="center">Signe 37 (minute 33'40)</p> <p>Dora donne les consignes de l'activité 4, un élève s'approche d'elle et lui demande ce qu'il faut faire</p>
<p align="center">Verbalisations et attitudes en classe</p> <p>E : Nous sommes en train de lire le poème le lézard, vous le faites et après vous faites le suivant : il y a des carrés avec trois images différentes (dessine les carrés au tableau) un, deux... Ces images ne sont pas en ordre. Vous devez écrire les numéros, du numéro 1 au 3, pour indiquer ce qui s'est passé en premier lieu dans le poème, ce qui s'est passé en deuxième et ce qui s'est passé à la fin. Ecrivez le numéro 1, le numéro 2 et le numéro 3 à l'endroit qui correspond.</p> <div data-bbox="534 1384 1034 1563">  </div> <p>Élève : la première (image) c'est le numéro 3.</p> <p>E : et au-dessous vous allez écrire (trace deux lignes au-dessous des carrés au tableau) de quoi parle l'image.</p> <p>Élève : de quoi parle l'image qui est là ?</p> <p>E : de quoi parle l'image (montre le PAC et passe dans les rangs).</p> <p align="right"><i>Continuation page suivante ►</i></p>

Signe 37 (minute 33'40)		
<p align="center">Verbalisations en autoconfrontation</p> <p>Ch : cette activité tu l'avais vue avant de...</p> <p>E : oui, parce qu'il faut la lire avant. (...) car des fois il (le PAC) te demande de faire des fiches, il faut faire des choses et tu dois les faire.</p> <p>Ch : donc quand tu as lu le PAC, tu as pensé que ce moment d'écriture pouvait te poser des problèmes.</p> <p>E : oui, oui...</p> <p>Ch : que la séance allez être longue?</p> <p>E : oui, oui, le fait que ce soit eux qui organisent leurs idées et qu'ils puissent les écrire, oui... et ceci il faut que je le travaille dans l'atelier de langage, qu'ils arrivent à organiser leurs idées car ils seront évalués par le SIMCE en compréhension de lecture et ils seront face à des situations comme celles-ci (comme l'activité 4 du PAC), donc, il faut que moi, il faut développer chez eux cette habilité... c'est comme ça ! (...) Mais pour toi, le fait d'écrire autant te fait perdre du temps.</p>		
Analyse locale		
[U.3.2*. Communication] Répond aux questions des élèves		
[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit / les questions des élèves		
<p>[S] – Il faut travailler le PAC avant de le mettre en œuvre</p> <ul style="list-style-type: none"> - À la lecture du PAC on peut prévoir des difficultés - « <i>Les élèves ont pris du temps pour écrire les réponses</i> » - Il faudra préparer des activités comme celles proposées par le PAC afin de préparer le SIMCE - Certaines activités du PAC prennent plus de temps 	<p>[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves aient de difficultés pour écrire les réponses de l'activité</p>	<p>[E] – Mettre en place le PAC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aider les élèves
[I.1.1. Émergence de type] [organiser les idées] est compliqué pour les élèves		
[I.2.1. Renforcement de type] [les élèves] prennent du temps pour réaliser l'activité		

Tableau 82 Analyse locale du cours d'expérience (signe 37, épisode 1, Dora).

8.4 Le PAC comme ressource : le cas de Jasmine

Compte tenu de ses bons résultats dans les épreuves nationales, notamment au SIMCE, l'école où travaillait Jasmine était un établissement qualifié comme « autonome ». Depuis 2011 et suite à un appel réalisé par le MINEDUC pour améliorer les compétences en lecture (en raison des faibles résultats des élèves chiliens lors des épreuves internationales), l'équipe pédagogique de l'école avait élaboré un plan d'amélioration de la lecture à partir du programme « *Lectura silenciosa sostenida*¹²⁵ » (Lecture silencieuse soutenue, LSS, Condemarin, 1987). Cette mesure participait à l'élargissement des objectifs généraux du PAC et elle avait été validée par l'ensemble des enseignants lors d'une réunion pédagogique.

Pour Jasmine, le PAC constituait un bon matériel d'appui qui pouvait être modifié selon les besoins des élèves. Elle a commenté avant la séance en autoconfrontation (Annexe 17 CD-rom)

¹²⁵ Le programme LSS a été construit en prescrivant les points suivants, que les enseignants doivent mettre en œuvre : (1) la lecture doit devenir un exercice habituel et permanent ; (2) la lecture silencieuse doit être privilégiée, car la lecture orale n'a pas les mêmes effets ; (3) les enseignants doivent lire en silence avec les élèves, car un grand nombre de conduites s'acquièrent par imitation ; (4) la lecture doit se faire sans interruption et (5) ce sont les élèves qui doivent choisir les textes qui les intéressent.

« j'avance rapidement, oui, c'est parce que moi, bon, à l'école nous croyons que le PAC est bon et moi je l'utilise à partir des besoins des élèves, (...) surtout en mathématiques car il s'arrête trop, s'arrête trop, des fois il est trop répétitif, répétitif, répétitif et les enfants s'ennuient, donc je mobilise le PAC selon les besoins des élèves ; Ch : donc tu l'utilises comme un matériel supplémentaire, comme une guide ; E : oui, comme une guide, le PAC vise à ce que l'on n'utilise que le PAC, mais moi... bon, on le travaille quand même, on travaille le PAC, nous l'évaluons, pour moi c'est bon, très bon ».

L'épisode analysé ici consistait en une séance de langage où Jasmine a mis en place le plan 19 de la deuxième période du PAC. Lors de son analyse, 43 signes ont été documentés (annexe 17 CD-rom).

8.4.1 Ce que propose le PAC

Jasmine a mis en place la séance 19 du PAC de la deuxième période (mois de Mai, dans la planification annuelle du PAC). Elle portait sur le conte « Le château aérien du sorcier ». Le Tableau ci-dessous présente la description de cette séance à partir du guide didactique du PAC.

Séance 19. Seconde période PAC (Mai) Niveau <i>cuarto básico</i>
<p>Objectif de la séance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre le conte « Le château aérien du sorcier ». - Découvrir les parties les plus importantes d'un conte. <p>Début (15 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Racontez aux élèves que pendant cette semaine ils vont lire et analyser le conte « Le château aérien du sorcier » et que celui-ci leur servira pour, ensuite, écrire leur propre conte. - Demandez aux élèves quels contes ils ont lu et ce qu'ils ont appris sur les contes. Dirigez les élèves non seulement à dire les titres et les thèmes des contes mais aussi à parler des personnages, des actions, des lieux, des descriptions, des dialogues, etc. <p>Développement (55 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écrivez le titre du conte dans une grande fiche et accrochez-le à côté du tableau. Lisez le titre et posez des questions : de quoi pensez vous que va parler le conte ? Pourquoi pensez vous ceci ? - Au-dessous du titre tracez deux colonnes. Dans la première écrivez « Je pense que le conte porte sur... », dans la deuxième, écrivez « Parce que... ». Synthétisez les réponses des élèves dans les colonnes et ne les effacez pas avant la fin de la lecture pour qu'ils puissent vérifier leurs hypothèses. - Lisez le conte à haute voix, demandez aux élèves de suivre la lecture à partir de leur cahier de travail (activité 1). Guidez les élèves à comparer leurs prédictions avec ce qu'il se passe dans le conte. À partir des réponses, posez une série de questions concernant les prédictions faites. Par exemple, pourquoi ce n'est pas pareil ? Dans quelle mesure les hypothèses se rapprochent-elles du conte ?
Continuation page suivante ►

Séance 19. Seconde période PAC (Mai) Niveau <i>cuarto básico</i>
<p>Développement (continuation)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réalisez une deuxième lecture avec l'ensemble de la classe et ensuite nommez six élèves pour lire chaque paragraphe du conte. Avant de commencer cette lecture, assurez-vous qu'ils ont appris ce qu'est un paragraphe et que les élèves qui liront arrivent à identifier le paragraphe que chacun doit lire. - Après la lecture du second paragraphe questionnez : qu'est-ce qui se passe au début de l'histoire ? Après le troisième paragraphe demandez : quel est le problème que rencontrent les personnages ? Après le dernier paragraphe, questionnez : comment le problème a-t-il été résolu ? - Annoncez aux élèves que vous allez découvrir les parties du conte et que, pour ce faire, vous allez réaliser l'activité 2. Une fois celle-ci finie, corrigez-la avec la classe. Si certains élèves n'ont pas réussi l'activité, demandez-leur dans quelle partie du processus ils se sont trompés et pourquoi. - Demandez de compléter le tableau de l'activité 3, en synthétisant les contenus appris pendant la séance. Si les élèves présentent des difficultés, expliquez-les. <p>Clôture (15 minutes)</p> <p>Revenez aux objectifs de la séance en posant les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avons nous lu et compris le conte « Le château aérien du sorcier ? L'avez-vous aimé ? Pourquoi ? Avez vous découvert les parties du conte ? À quoi cela sert-il de reconnaître les parties d'un conte ? Tous les contes présentent-ils les mêmes parties ? - Demandez aux élèves de lire la définition de conte qui se trouvent dans le texte scolaire (page 19). - Pour finir, demandez aux élèves de synthétiser le conte suivant la définition du texte scolaire (page 19)

Tableau 83. Développement séance 19 « Plan d'Appui Partagé » (PAC), *cuarto básico*.

Cette planification proposait un devoir à la maison de 5 min. Il consistait à raconter le conte à un membre de la famille et, ensemble, à dessiner dans le cahier de langage la manière dont ils voyaient le château aérien.

8.4.2 Analyse du cours d'expérience

Au début de la séance, Jasmine, à l'aide de deux élèves, a distribué le cahier PAC de la deuxième période. Elle a présenté par la suite l'objectif de la séance qu'elle a modifié, ainsi au lieu d'écrire au tableau « (1) lire et comprendre le conte “Le château aérien du sorcier” et (2) découvrir les parties les plus importantes d'un conte » elle a écrit « comprendre les textes narratifs et identifier chacune de leurs parties ». Cet objectif englobait, d'après Jasmine, les deux objectifs proposés par le PAC. De plus, il lui permettait d'insister davantage sur la compréhension de lecture « *l'objectif (qu'elle a présentée) c'est et ce n'est pas (l'objectif du PAC), le PAC te dit de reconnaître les parties d'un texte, mais moi, je l'ai utilisé (le poème) pour la compréhension de lecture, mais l'objectif aussi c'est de reconnaître les parties du texte : début, développement et clôture ; Ch : donc tu profites... E : ce moment pour comprendre... travailler la compréhension de lecture, tu as vu comment j'ai travaillé la lecture, parce que le texte est très bon* » (signe 8, annexe 17 CD-rom).

La mise en place du PAC a commencé avec la lecture silencieuse du conte (de la min. 5 à la min. 9 et 15 sec.). Pendant ce temps, Jasmine s'est assise à son bureau pour lire le texte avec les élèves (Tableau 84).

Signes 10, 11 et 12 (minute 05'00)		
Suite à la lecture de l'objectif de la séance par les élèves, Jasmine donne la consigne de lire le texte silencieusement		
Verbalisations et attitudes en classe E: Pour commencer la séance d'aujourd'hui je vous invite à lire en silence le conte « Le château aérien du sorcier »... range ceci Valentina !... « Le château aérien du sorcier » en silence... Chut !, Mauricio, vite !... German on est en train de lire... (Kevin lit à haute voix) Kevin ! En silence, avec les yeux (les élèves commencent la lecture. Jasmine s'assoie à son bureau et lit avec les élèves) moi aussi je vais lire.		
Verbalisations en autoconfrontation Ch : là tu les fais lire en silence. E : bon, moi je travaille les textes toujours comme ça, la plupart du temps. des fois je change la structure mais en général c'est comme ça. En premier lieu, qu'ils lisent le texte individuellement pour le connaître et identifier les nouveaux mots... en quoi consiste le texte. des fois... aujourd'hui il m'a manqué la partie... c'est pour cela que je me suis noté avec un +2 car je n'ai pas fait certains détails... j'ai oublié de faire les prédictions à partir du titre : de quoi pourrait parler ce texte ? À partir du titre, de quoi pensez vous que parle le conte ? Mais moi je suis partie tout de suite avec la lecture, je n'ai pas fait de prédictions à partir du titre comme j'avais pu le faire (...) il m'a manqué cette partie. Ch : cette dynamique tu la travailles depuis quelque temps ou seulement depuis qu'elle a été... E : avec le temps. Ch : ... avec ton expérience ou le même fait que le PAC... E : dans mon expérience... bon, (à partir) du PAC, l'évaluation des enseignants et l'expérience de tous les ans. (...) c'est très important qu'ils voient que l'enseignant est avec eux en classe. S'ils lisent je ne peux pas tricoter, non !... je fais la même chose (...)		
Analyse locale (signe 10)		
[U.3.2*. Communication] Demande aux élèves de lire le conte en silence		
[R] = [U]		
[S] – « <i>Je travaille la lecture toujours de la même façon</i> » - « <i>J'ai oublié de faire les hypothèses à partir du titre</i> » - Demander aux élèves des hypothèses à partir du titre permet de développer l'imagination - La manière de travailler la lecture a été développée avec les années d'expérience. Le PAC et l'évaluation des enseignants y participent aussi.	[A] L'enseignant s'attend à ce que les élèves comprennent le texte	[E] – Commencer la séance - S'assurer que les élèves comprennent le conte - Développer le travail individuel des élèves - Renforcer la compréhension en lecture
[I] Non documenté		
Continuation page suivante ►		

Signes 10, 11 et 12 (minute 05'00)		
Analyse locale (signe 11)		
[U.3.2*. Action symbolique] S'assoie à son bureau		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit / les élèves en train de lire		
[S] – « C'est très important que les élèves voient que tu travailles avec eux » - Cette classe travaille depuis l'an dernier la lecture silencieuse soutenue - L'école a mis en place un plan pour améliorer la lecture chez les élèves - Il est importante de préparer le PAC avant de le mettre en place - « Les élèves de cette classe travaillent très bien »	[A] Idem signe 10	[E] Idem signe 10
[I] Non documenté		
Analyse locale (signe 12)		
[U.3.2*. Communication] Annonce aux élèves qu'elle lira le conte à son bureau		
[R] = [U]		
[S] Idem signe 11	[A] Idem signe 10	[E] Idem signe 10
[I] Non documenté		

Tableau 84. Analyse locale du cours d'expérience (signes 10, 11 et 12, épisode 4, Jasmine).

À la min. 9 et 15 sec. certains élèves ont commencé à bouger. Pour Jasmine ceci était le signe que les élèves avaient fini la lecture et qu'elle pouvait continuer avec la deuxième partie de l'activité (la lecture à tour de rôle) : « *je lis et je me rends compte qu'ils commencent ... (elle bouge son corps en imitant le mouvement des élèves) ou qu'ils commencent à bouger la tête. Ils ne le savent pas (qu'elle est attentive, même si elle lit)... Ce sont des techniques qui me sont propres. L'agitation commence, ils sont prêts* » (signe 13, annexe 17 CD-rom). Lors de la lecture à tour de rôle (de la min. 09'30 à la min. 24'30) tous les élèves ont participé. Jasmine manifestait des préoccupations en lien avec la maîtrise de la lecture à haute voix : « *maintenant, le texte que j'ai lu, ils le lisent un par un... pour... parce que, là, j'évalue comment ils lisent : la rapidité, la fluidité, s'ils font des omissions, s'ils changent l'ordre des mots (...), s'ils respectent la ponctuation* ». Les types mobilisés par Jasmine lors de la lecture à tour de rôle ont été les suivants : « *cette classe a un bon niveau de compréhension en lecture* », « *la lecture à tour de rôle permet d'évaluer le niveau des élèves* », « *il est important de corriger les erreurs des élèves afin qu'ils puissent les incorporer* », « *quand les élèves lisent rapidement, ils font des fautes qu'il faut leur signaler* », « *certaines élèves ont des problèmes de dyslexie* » (Signes 14 et 15, annexe 17 CD-rom).

Pour terminer la lecture, Jasmine a lu à haute voix pendant que les élèves suivaient des yeux l'écrit : « *après, je lis le texte à haute voix. Pourquoi ? Pour qu'ils voient comment il faut lire... les*

temps, tu vois comment je lis, très... en respectant les temps, les signes d'exclamation et, au cas où certains d'entre eux n'ont pas encore compris de quoi parle le texte, le fait d'écouter, car rappelle-toi qu'il y a la mémoire visuelle, auditive (...) je contrôle toute la classe car je circule partout pour voir qui est attentif. Si j'interromps ceux qui ne sont pas attentifs (...) si je leur dis « lis ! », j'interromps tous ceux qui sont concentrés, donc, (je le fais) par le langage corporel (toucher le PAC avec sa main) » (Signes 19, 20 et 21, annexe 17, CD-rom). Pendant cette lecture Jasmine se déplaçait dans la classe afin de « renforcer les règles de ponctuation » et de « s'assurer que les élèves suivent la lecture » (« E », préoccupation). Ces préoccupations étaient articulées avec les deux types : « lire à haute voix permet de montrer les règles de ponctuation aux élèves » et « circuler dans la classe pendant la lecture à haute voix permet d'identifier les élèves qui ne suivent pas la lecture ».

Avant la réalisation des activités proposées par le PAC, Jasmine a posé la question : « *de quoi parlait le conte ?* » afin de s'assurer que les élèves avaient compris le texte : « *là j'ai commencé à travailler la compréhension de lecture, l'objectif du PAC était de distinguer les parties du texte, mais mon objectif c'est qu'ils comprennent le conte avant de les identifier (les parties) (...) là je me renseignais... auront-ils compris ? (...) ils ont compris, très bien !, ils ont compris* ». Pour Jasmine poser des questions lui permettait d'introduire implicitement l'objectif du PAC « *je me rends compte qu'ils ont compris ce qu'ils ont lu, que le travail jusque là est bien, je me rends compte que petit à petit je commence à introduire (le PAC)... qu'ils arrivent à se rendre compte qu'il y a (dans le conte) un début, qu'il y a un développement et après j'indique le final (...) je rentre dans ce que me demande le PAC (...) : les parties du conte* » (Signes 25 et 26, annexe 17 CD-rom).

À la min. 29 et 30 sec. Jasmine a donné aux élèves la consigne de réaliser l'activité 2 du PAC : « *Maintenant vous allez découvrir quelles sont les différentes parties d'un conte. Pour ce faire, vous devez crocher la bonne réponse à chaque question* ». Jasmine a réalisé les activités de manière collective afin d'avancer au même temps avec l'ensemble de la classe : « *j'aime que tous les élèves apprennent, je sais qu'ils (les élèves) ont des rythmes différents, c'est pour cela que je donne plus de temps aux plus lents (...) je suis toujours préoccupée du fait qu'ils avancent en même temps (...) Quand on corrige (les activités) moi je sais que quelques-uns n'ont pas encore répondu, mais en ce moment (je dis) “d'accord, voyons, de quoi parle (le conte) ?” et là j'explique pourquoi c'était cette réponse et non pas l'autre* » (signe 28, annexe 17 CD-rom).

L'une des questions de l'activité 2 a interpellé Jasmine. Cette situation a participé de l'émergence du type « La manière dont le PAC présente le conte conduira les élèves à faire des erreurs » en lien avec l'Interprétant (I) « [les élèves] auront des difficultés pour identifier les paragraphes ». Le fait que Rodrigo, l'un des meilleurs élèves de la classe d'après Jasmine, se soit

trompé dans l'identification du nombre des paragraphes du conte ce type a été renforcé dans le signe suivant (Tableau 85).

Signes 31 et 32 (minute 31) Jasmine lit les questions de l'activité 2		
Verbalisations et attitudes en classe E: « lisez les paragraphes 1 et 2 »... vous devez revenir à la lecture, lire les paragraphes 1 et 2 (continuer la lecture de la première question) « de quoi parlent-ils ? » et vous devez cocher la première ou la deuxième alternative, juste une. Deuxième question « de quoi parlent les paragraphes 3 et 4 ? » et la dernière (question) « de quoi parlent les deux paragraphes derniers ? » d'accord ? Rodrigo : il n'en a pas quatre, Tante, il n'y a pas quatre paragraphes E : (tourne la page du PAC et répond à Rodrigo) oui, il en a quatre, après le point commence un autre paragraphe. Premier paragraphe, où commence-t-il ? Voyons, rappelons les paragraphes...		
Verbalisations en autoconfrontation E : (...) au moment où je suis en train de lire je me souviens très bien ce que je pensais « se souviendront-ils de ce qu'est un paragraphe ? (...) et je les ai vu (les élèves) inquiets, là j'ai ressenti un peu d'inquiétude... « paragraphes » et si tu as vu le texte, ils font l'erreur de séparer... (...) les élèves sont concrets avec certains sujets, même s'ils sont en <i>cuarto básico</i> (...) pour eux il y a un paragraphe, deux, trois (dans le texte les paragraphes étaient regroupés par de crochets en les organisant selon les parties des contes : début, développement et fin. Chaque crochet regroupait deux paragraphes. Ceci a fait croire à Rodrigo, par exemple, que le conte avait seulement trois paragraphes. (voir annexe 13.) As-tu vu ? (commente suite à l'intervention de Rodrigo) il n'y en a pas quatre, il y en a trois, là je me suis rendu compte et je me suis dit « non », il y en a certains qui pensent qu'il en a trois, quatre, là on aura un problème !, ce n'est pas clair pour eux, je les connais... donc je me suis dit « qu'est-ce que je fais ? Je vais m'arrêter pour expliquer et rappeler ce qu'est un paragraphe.		
Analyse locale signe 31		
[U.1.1. Sentiment] « les élèves se rappelleront-ils du mot paragraphe ? »		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit / le mot « paragraphe » dans la consigne de l'activité 2 du PAC		
[S] – Les élèves auront des difficultés pour identifier les paragraphes dans l'activité proposée par le PAC - La manière dont le PAC présente le conte va perturber les élèves dans l'identification des paragraphes	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves aient des difficultés pour identifier les paragraphes du conte	[E] – Mettre en place le PAC - S'assurer que les élèves avancent au même temps - Aider les élèves
[I.1.1. Émergence de type] [les élèves] auront des difficultés pour identifier les paragraphes		
Analyse locale signe 32		
[U.3.2*. Communication] Corrige Rodrigo		
[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit / le commentaire de Rodrigo		
[S] Idem signe 31 - Rodrigo est un élève repère	[A] Idem signe 31	[E] Idem signe 31
[I.2.1. Renforcement de type] [Rodrigo] se trompe dans l'énumération des paragraphes		

Tableau 85. Analyse locale du cours d'expérience (signes 32 et 32, épisode 4, Jasmine).

La correction de l'activité 2 a pris la forme d'un cours dialogué où les préoccupations de Jasmine étaient « Mettre en place le PAC », « S'assurer que les élèves avancent en même temps » et « S'assurer que les élèves ont bien répondu » (signes 34 et 35). L'enseignante a utilisé l'activité 3 comme une autoévaluation. Pendant que les élèves la complétaient, Jasmine passait dans les rangs.

Ensuite, elle l'a corrigée de manière collective. Les élèves devaient la noter avec des lettres : « L, *logrado* » (réussi), « PL, *parcialmente logrado* » (partiellement réussi) et « NL, *no logrado* » (non réussi). Jasmine a commenté en autoconfrontation : « *donc là j'utilise l'activité pour finaliser la séance et en plus ils s'autoévaluent. De plus, à partir de leurs réponses je me rends compte si la séance a été réussie ou pas, s'ils ont appris ; Ch : et qu'est-ce que tu en penses ? ; E : qu'ils ont appris* ».

8.5 Discussion intermédiaire

Comme nous l'avons indiqué dans le Chapitre 3, les prescriptions visent à orienter les actions ou à organiser les activités (Leplat, 1997 ; Leplat et Hoc, 1982 ; Mayen et Savoyant, 2002). Elles se différencient par leur degré de cadrage (Lenhard et Murillo, 2014). Le PAC constitue une prescription qui vise à transformer le travail des enseignants en « proposant » des « bonnes pratiques ». Elle suit un modèle taylorien (Pastré, 2007, cité par Lenhard et Murillo, 2014), c'est-à-dire elle décrit de manière précise les tâches à accomplir par les enseignants ainsi que les modalités de réalisation.

Nos résultats ont montré que l'utilisation du PAC par les enseignants varie selon : (1) les caractéristiques des cultures locales des écoles et (2) les caractéristiques des éléments constituant la culture-propre des acteurs. L'influence de la culture locale a été observée principalement dans l'activité de Corine et celle de Laura, tandis que le « poids » de la *culture-propre* des acteurs a été particulièrement prégnant lors dans l'activité de Dora et celle de Jasmine.

8.5.1 Le PAC : entre culture globale et culture locale

Comme nous l'avons mis en évidence lors des Chapitre 2 et 3, il existe une interdépendance entre la culture globale (ici celle du système éducatif chilien) et la culture locale (celle des établissements scolaires). Dans la culture globale du système éducatif chilien les notions d'évaluation et de performance se matérialisent dans des prescriptions très précises que les écoles doivent mettre en œuvre, comme le PAC.

Nos résultats montrent des manières différentes dont cette prescription était interprétée par les équipes pédagogiques des écoles où travaillaient les enseignantes : tandis que certaines adhéraient fortement aux propositions d'organisation et d'évaluation proposées par le PAC, d'autres mettaient en œuvre une organisation plus « souple ». Cette souplesse relevant principalement du

manque d'instances explicites d'évaluation de la pratique pédagogique des enseignants et non pas de l'évacuation de l'importance du PAC. Ainsi, cette interprétation participait de la construction d'une culture locale « plus ou moins évaluative ». Nos résultats montrent que les caractéristiques de la culture locale étaient liées à la manière dont les enseignantes interprétaient et adaptaient le PAC.

Dans le cas de Corine, le PAC a été utilisé comme une « banque » d'exercices. Bien que, pour un observateur externe, Corine semblait suivre certaines des consignes du PAC, il ne s'agissait pas de celles proposées par le plan, mais de celles du cahier d'exercices. D'après nous, cette liberté était rendue possible par la manière dont les propositions du PAC étaient gérées par l'équipe pédagogique : celle-ci laissait la liberté aux enseignants de l'appliquer en fonction des besoins des élèves. De plus, l'équipe ne suivait pas les recommandations proposées concernant les observations de séances par l'équipe de direction.

Les échanges entre Corine et les élèves suite à la lecture du poème pourraient, d'après nous, laisser penser que Corine avait utilisé la planification du PAC car le cahier d'exercices ne demandait pas aux élèves de commenter la lecture. Cependant, l'analyse sémiologique qui montre que Corine n'avait pas lu le PAC, permet d'interpréter la situation différemment. De plus, elle ouvre à des questions en lien direct avec la culture et la forme scolaires.

La guide didactique du PAC demandait aux enseignants de poser des questions explicites à propos de chaque strophe. Corine a posé différentes questions sans pour autant avoir lu les indications du PAC : comment pouvons nous expliquer ceci ? Nous faisons l'hypothèse que ce mode de questionnement est en relation directe avec la configuration d'activité de la lecture orale et collective à l'école (Veyrunes et al., 2007) caractéristique de la culture scolaire dans laquelle il est importante de s'assurer que les élèves ont compris ce qu'ils ont lu. La lecture collective à l'école constitue une configuration très prégnante (ibidem), et la manière dont les concepteurs du PAC proposent de travailler les textes avec les élèves renforce, d'après nous, encore plus cette prégnance.

Quant à Laura, l'analyse de son cours d'expérience a mis en évidence le fait que, bien que cette enseignante considérait que préparer le PAC en amont soit fondamental pour se l'approprier et pour réussir les séances, cette préparation était fortement influencée par la culture d'évaluation, très ancrée dans l'équipe pédagogique de l'école. En effet, la possibilité d'une visite d'un membre de cette équipe contraignait fortement certains des choix faits par cette enseignante : avoir la planification sous les yeux, présenter aux élèves l'objectif de la séance, suivre le déroulement proposé par le PAC, etc. Même si, dans son discours, Laura témoignait de la liberté donnée par l'équipe pédagogique de l'école, l'analyse de son cours d'expérience montre que le poids de l'observation des classes contraignait cette liberté. Ainsi, d'après nous, la forte culture d'évaluation

de l'école a participé du fait que Laura a suivi presque toutes les indications du guide didactique du PAC.

Des attitudes en classe ainsi que les verbalisations en autoconfrontation montrent que Laura suivait le PAC à la lettre. En classe, elle lisait constamment les deux volumes du PAC (le guide didactique et le cahier d'exercices) qu'elle a eu dans ses mains la plupart du temps : à chaque fois qu'elle terminait une partie de la planification PAC, elle regardait le guide didactique pour continuer. En autoconfrontation la présence matérielle des deux volumes PAC sur la table a aussi mis en évidence l'importance qu'avait, pour cette enseignante, le suivi « à la lettre » des instructions. Ainsi, par exemple, lorsque Laura parlait des objectifs du PAC ou des activités qu'il proposait, elle prenait l'un des livres pour montrer où se trouvaient ces indications.

8.5.2 Le PAC : entre culture locale et culture-propre

Alors que Dora travaillait dans la même école que Corine (où l'équipe pédagogique n'observait pas les séances des enseignants), l'analyse de son cours d'expérience révèle une utilisation du PAC plus proche de celle de Laura.

Les verbalisations de Dora rendaient compte d'une tension constante entre les types constituant sa *culture-propre* et la culture d'action (par exemple lorsqu'elle situe le sujet du poème dans la vie quotidienne des élèves. cf. Tableau 79, signe 8) et les propositions faites par le PAC. Cette tension témoigne d'une réticence (« *Ce ne sont pas tes séances ! Elles ne t'appartiennent pas !* ») qui n'a pas pour autant empêchée Dora de mettre en place presque toutes les propositions du PAC. En effet, même si Dora a oublié une partie de la séance, elle l'a réalisée après coup.

L'attitude de rejet du PAC par Dora aurait pu conduire à une transformation importante des planifications, mais cela n'a pas été le cas. D'après nous, cette situation peut être expliquée à partir de deux éléments. Le premier est lié à l'importance accordée par Dora aux évaluations de fin de période du PAC. En effet, pour Dora, l'obligation de ces évaluations impliquait de familiariser les élèves avec le types d'exercices que le PAC proposait. Le second élément était en relation avec la proximité entre les exercices proposés par le PAC et les questions de l'évaluation SIMCE. Utilisant le PAC pour la deuxième année, Dora considérait que le SIMCE avait eu une influence importante sur la manière dont le PAC avait été conçu. Dans ce sens, le PAC constituait pour elle une sorte « d'entraînement » à cette évaluation, qui lui permettait d'identifier certaines faiblesses des élèves. Ainsi, la manière dont Dora utilisait le PAC était influencée par l'importance qu'elle accordait aux évaluations SIMCE.

Parmi les enseignantes participantes Jasmine était celle qui plaidait le plus pour le PAC : « moi, j'aime bien le PAC, car il te propose de faire des choses que tu ne considères pas dans tes planifications ; Ch : donc il est un appui ; E : un très bon appui (...) envoyé par le gouvernement, de plus il est beau, j'aime bien » (signes 33 et 34, Annexe 17 CD-rom). Cependant, même si Jasmine avait un regard très positif, elle a été l'enseignante qui a modifié le plus le plan proposé par le PAC. En effet, l'analyse du cours d'expérience de Jasmine montre que, le PAC a été utilisé différemment selon le moment de la séance. Ainsi, lors de la lecture, le conte proposé par le PAC a été une ressource pour la mise en place du programme LSS, tandis que dans la réalisation des exercices, le PAC a été utilisé plutôt comme guide. En effet, pour la réalisation des activités, Jasmine a suivi telles quelles les propositions du PAC. Nous pensons que l'absence de modification lors de ce moment est en lien avec la qualité, attribuée par Jasmine, aux exercices proposés par le PAC. En effet, pour cette enseignante, le PAC constituait une très bonne source d'exercices qui permettaient de développer plusieurs compétences chez les élèves (signes 33 et 34).

Lors de la lecture du conte les choix pédagogiques faits par l'école (notamment le travail avec le programme LSS) sont apparus comme prioritaires. En effet, l'analyse du cours d'expérience de Jasmine montre que le moment de la lecture a été le plus modifié (Tableau 86).

Prescription PAC	Activité de l'enseignante
Lisez le conte à haute voix	Réalise une lecture silencieuse avec les élèves
Lisez une deuxième fois à haute voix avec les élèves	Réalise une lecture à tour de rôles dans laquelle participent tous les élèves
Demandez à six élèves de lire chacun de paragraphes	Réalise une lecture à haute voix

Tableau 86. Relation entre les prescriptions du PAC et l'activité de l'enseignante

Nos analyses montrent que le programme LSS n'était pas compris par Jasmine comme une prescription locale, au contraire il renforçait les éléments de sa *culture-propre*, notamment les connaissances ou types qu'elle avait construits lors de son expérience professionnelle. Dans ce sens, la mise en place de ce programme ainsi que de certains exercices proposés par le PAC validait ses propres connaissances (San Martin & Veyrunes, 2013) dans la mesure où la manière de travailler la lecture dans le LSS ressemblait à la manière dont Jasmine travaillait la compréhension en lecture depuis longtemps (cf. Tableau 84. signe 10).

Synthèse du chapitre

Les prescriptions constituent un objet culturel caractéristique du travail enseignant. Dans le contexte chilien le programme « Plan de soutien partagé » (PAC) est une prescription qui donne des consignes très précises quant à la manière dont les contenus disciplinaires doivent être travaillés en classe et quant à l'organisation qui doit être adoptée par les équipes pédagogiques des écoles pour suivre les travail des enseignants. Ce programme adopte ainsi le modèle tayloriste de la prescription.

Les résultats montrent que l'utilisation du PAC par les enseignants est influencée par la culture locale où se déroule l'activité et la *culture-propre* des acteurs. Cette culture locale pouvant être plus ou moins évaluation selon la manière dont les équipes pédagogiques des écoles interprètent les prescriptions.

L'analyse sémiologique de l'activité de Corine a mis en évidence que, dans un contexte où les recommandations du PAC étaient suivies de manière plus « souple », cet outil pouvait être utilisé comme une « banque » d'exercices, tandis que dans un contexte plus évaluatif il était suivi « à la lettre » (le cas de Laura).

Bien que les caractéristiques de la culture locale pèsent sur la manière dont les enseignantes utilisaient le PAC, nos analyses montrent que, à certains moments, ce sont plus les éléments de la *culture-propre* qui influencent cet usage. Ainsi, le lien que Dora établissait entre les exercices proposés par le PAC et les évaluation externes (notamment le SIMCE) la conduisait à mettre en place le PAC « à la lettre », même si elle travaillait dans un contexte évaluatif plus souple.

En outre, l'analyse de l'activité de Jasmine a mis en évidence que les prescriptions pouvaient être suivies à des degrés différents selon si elles validaient ou pas des connaissances construites par les enseignants lors de leur expérience.

CHAPITRE 9

L'aménagement de l'espace de la classe

Le présent chapitre analyse l'activité de deux enseignantes : Jasmine et Laura. Il est composé de trois sections :

Section	Sous-section
9.1 <i>Dynamique des configurations de classe et transformation des choix pédagogiques des enseignants : le cas de Jasmine</i>	9.1.1 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 2
	9.1.2 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 3
	9.1.3 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 4
	9.1.4 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 5
9.2 <i>Configurations de classe et influence du travail collectif : le cas de Laura</i>	9.2.1 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 1
	9.2.2 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 2
	9.2.3 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 3
	9.2.4 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 4
9.3 <i>Discussion intermédiaire</i>	9.3.1 Les déplacements et les points d'arrêts les plus fréquents chez les enseignantes
	9.3.2 Les interactions maître-élève lors des formats pédagogiques
	9.3.3 La dynamique de l'engagement dans la situation et les pôles d'appropriation

Introduction

Dans la construction du *monde-propre* (ou de l'espace anthropologique), l'espace physique « objectif » des choses matérielles et quantifiables devient un espace « subjectif » où les éléments constitutifs deviennent « transparents » aux acteurs à des degrés divers (cf. Chapitre 4). Considérant cette hypothèse, quelle place prend l'aménagement de l'espace de la classe durant l'activité *in situ* des enseignants ? Existe-t-il des éléments de la culture d'action en lien avec l'organisation de l'espace qui échappent aux enseignants, perturbant leur activité ? Lesquels ?

Pour analyser le couplage acteur-espace objectif nous avons sélectionné les données où l'aménagement de l'espace (en lien avec l'appréciation des enseignantes par rapport aux élèves : classification « fort, moyen et faible ») était significatif pour les enseignantes, c'est-à-dire lorsqu'il avait été commenté en autoconfrontation. Deux enseignantes ont commenté leur activité relative à l'aménagement de la classe : Jasmine et Laura.

Ces verbalisations ont été analysées d'un point de vue intrinsèque à partir de la documentation des composantes du signe hexadique. Considérant l'objet théorique « cours d'action », notamment l'état dynamique des enseignantes et de la situation, nous avons ensuite cherché à décrire la façon dont les enseignantes occupaient l'espace. Finalement, cette analyse a été complétée par l'identification des éléments de l'activité qui échappaient à la conscience préreflexive, mais qui participaient de la construction du *monde-propre*.

Les commentaires en autoconfrontation relatifs à l'aménagement de l'espace ont été mis en relation avec des analyses portant sur : (1) les déplacements et les points d'arrêt récurrents des enseignantes ; (2) les interactions maître-élève(s) lors des séquences de cours dialogué (San Martin et Veyrunes, 2012 ; Veyrunes et Saury, 2009) ; et (3) les interactions maître-élève(s) lors des séquences de « passage dans les rangs » (Veyrunes, 2012). Pour décrire les déplacements et les points d'arrêt, nous avons chronométré le temps passé à différentes endroits de la classe. Pour l'étude des interactions lors du « cours dialogué » – ont été quantifiées les interactions maître-élève. En effet, étant donné que les interactions dans ce format sont très courtes (Maulini, 2005 ; Veyrunes et Saury, 2009), le chronométrage était difficile. En ce qui concerne le « passage dans les rangs » (Veyrunes, 2012) – format pédagogique dans lequel les enseignants circulent dans la classe pour contrôler l'implication des élèves et/ou leur apporter de l'aide – nous avons chronométré le temps que les enseignantes passaient avec chaque élève.

9.1 Dynamique des configurations de classe et transformation des choix pédagogiques des enseignants : le cas de Jasmine

Jasmine était une enseignante qui travaillait depuis 22 ans à l'école primaire, dont 4 ans dans la même école. Pour analyser son activité, notamment ses déplacements et ses interactions avec les élèves ont été analysés les épisodes 2, 3, 4 et 5 enregistrés dans la classe de cette enseignante (cf. Tableau 21 Chapitre 5).

Durant la séance en autoconfrontation de l'épisode 3, Jasmine a commenté ses choix concernant le placement des élèves en classe ainsi que l'aménagement de l'espace (Annexe 17). Deux critères étaient mis en œuvre pour placer les élèves : (1) l'organisation des tables en rangs individuels et (2) le placement des élèves faibles à l'avant de la classe et des élèves forts à l'arrière. Pour Jasmine, le premier critère facilitait le travail individuel des élèves, mais il permettait surtout à ces derniers de rester attentifs en classe ; le deuxième critère lui permettait de faire plus attention au travail et aux besoins des élèves en difficulté.

9.1.1 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 2

Cet épisode avait une durée de 68 min. Il consistait en un cours magistral d'histoire portant sur les peuples autochtones du Chili. Au début, Jasmine a mis en place le matériel (ordinateur et vidéoprojecteur) à l'aide de son assistant (cf. Chapitre 7, sous-section 7.4.1). Jasmine a projeté un diaporama qu'elle avait récupéré sur Internet et modifié afin de rendre la classe plus attrayante. En effet, elle avait ajouté des questions pour accéder aux représentations que les élèves pouvaient avoir sur ce contenu disciplinaire. Ces questions ont suscité des interactions de type « cours dialogué ».

Pendant la présentation des peuples autochtones du Chili, Jasmine a demandé à différents élèves de lire les informations du diaporama. Le passage d'une diapositive à une autre était à la charge de l'assistant qui se trouvait placé au bureau de Jasmine (Tableau 87, Figure c). Suite à la présentation des contenus, Jasmine a proposé aux élèves de compléter un schéma. Ce travail individuel lui permettait de s'assurer que les élèves avaient retenus les contenus travaillés. Pendant ce temps de travail, elle se déplaçait dans les rangs en observant le travail des élèves. Ici, la plupart des interactions étaient très courtes : « bien », « très bien ». L'épisode s'est terminé par une correction collective au tableau du schéma réalisé.

Un déplacement principalement dans l'allée A et une petite section de l'allée B a été observé (Figure 21). Ces déplacements étaient liés à quatre points d'arrêts récurrents : près de la porte, près du tableau, au milieu de l'allée A et au bout de l'allée B (Figure 21).

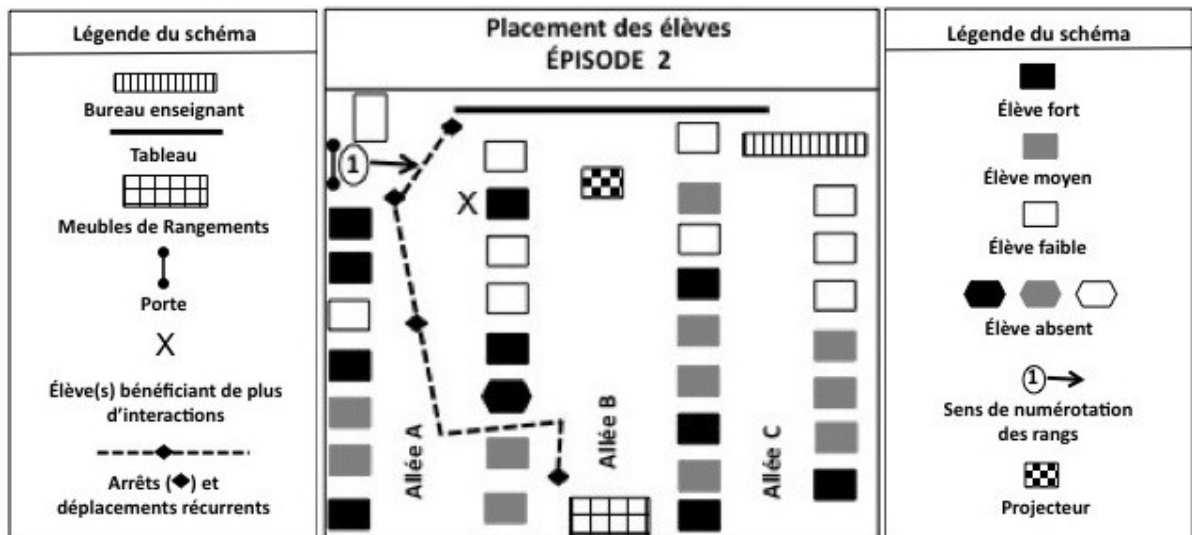


Figure 21. Placement des élèves, déplacements et points d'arrêt récurrents (Jasmine, épisode 2).

Lors des déplacements dans l'allée A, Jasmine se plaçait principalement à côté du tableau pour montrer les éléments importants de la diapositive (Tableau 87, Figure a). Pour expliquer les contenus et poser des questions aux élèves, Jasmine se plaçait en général à côté de la porte (Tableau 87, Figure b). Durant la lecture des diapositives par certains élèves, elle se plaçait la plupart du temps au milieu de l'allée A (Tableau 87, Figure c) et au fond de l'allée B (Tableau 87, Figure d). Ces deux points d'arrêt étaient moins fréquents que les deux premiers. Le placement des élèves, ne suivait pas les choix habituels de Jasmine (cf. Figure 21). En effet, trois élèves forts étaient placés en avant.

Figure a	Figure b
----------	----------



Placement de Jasmine pendant un moment de cours dialogué (à côté de la porte)	Placement de Jasmine pendant l'explication du schéma (à côté du tableau noir)
<p>Figure c</p>  <p>Placement de Jasmine pendant la lecture d'un élève (Allée A). L'assistant situé au bureau (flèche jaune)</p>	<p>Figure d</p>  <p>Placement de Jasmine pendant la lecture d'un élève (Allée B)</p>

Tableau 87. Principaux points d'arrêt de Jasmine lors de l'épisode 2.

Le Tableau 88 présente les temps d'arrêts et les déplacements récurrents pendant cet épisode. Ces résultats montrent que Jasmine se plaçait principalement à côté de la porte (41,83%) et à côté du tableau (24,28%). L'allée la plus parcourue a été l'allée B (8,85%), ceci s'explique car, généralement, lorsque Jasmine se situait au fond de cette allée, elle réalisait un mouvement d'aller-retour constant entre le point d'arrêt au fond de l'allée B et le secteur qui lui permettait de se déplacer vers l'allée A (cf. Figure 21).

Arrêts et déplacements	Pourcentage
Arrêts prêt de la porte	41,83
Arrêts face à la classe	10,07
Arrêts au bureau	3,92
Arrêts à côté du tableau	24,28
Déplacements dans l'allée A	5,04
Déplacements dans d'allée B	8,85
Déplacements dans l'allée C	2,50
Autres arrêts et déplacements	3,51
* les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport	

à la durée totale de l'épisode

Tableau 88. Part des arrêts et des déplacements récurrents de Jasmine (épisode 2).

En ce qui concerne les interactions avec les élèves, nos analyses montrent que, durant le cours dialogué (Tableau 89), elle a plus interagi avec les élèves « forts » (57%) , qu'avec les élèves « faibles » (29%) et « moyens » (14%).

Interactions avec les élèves	Pourcentage
Faibles	29
Moyens	14
Forts	57
* Les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport au nombre total des interactions lors des moments de cours dialogué de l'épisode	

Tableau 89 Part des interactions lors des moments de cours dialogué de Jasmine (épisode 2).

Un élève a bénéficié d'un grand nombre d'interactions (situé au rang 2, deuxième table. cf. Figure 21). Cet élève, classé par Jasmine comme élève « fort », demandait la parole constamment, répondait aux questions ouvertes, donnait des informations supplémentaires et posait des questions, même si Jasmine ne lui donnait pas la parole. Même si lors de cet épisode Jasmine a proposé aux élèves un travail individuel, très peu de temps a été consacré au passage dans les rangs (moins d'une minute).

9.1.2 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 3

Le troisième épisode avait une durée de 65 min. Il consistait en une séance de renforcement des règles d'approximation et d'arrondissement d'un nombre. Avant la présentation de l'objectif de la séance, Jasmine a écrit au tableau une séquence numérique afin de réaliser un rappel des règles servant à compléter les séquences numériques travaillées lors des classes précédentes. Suite au travail collectif au tableau, pour compléter la séquence proposée, Jasmine a présenté l'objectif de la séance qu'elle a ensuite, écrit au tableau : « approximation d'un nombre ». Ce contenu disciplinaire avait été travaillé l'année précédente.

Avant d'écrire une liste d'exercices au tableau, Jasmine a réalisé – à l'aide des élèves – l'arrondissement de différents nombres afin de rappeler les règles d'arrondissement et d'approximation. Puis, pendant que les élèves réalisaient les exercices, Jasmine et l'assistant se déplaçaient dans les rangs. Pour la correction des exercices, Jasmine a invité à certains élèves volontaires à venir les réaliser au tableau. Ceci a été suivi d'une correction réalisée avec l'ensemble de la classe.

Pendant la séance, Jasmine s'est déplacée principalement face au tableau. Ce déplacement était accompagné de quatre point d'arrêt, dont les plus fréquents étaient près de la porte et près du tableau, ainsi que d'aller-retour dans l'allée B (Figure 22).

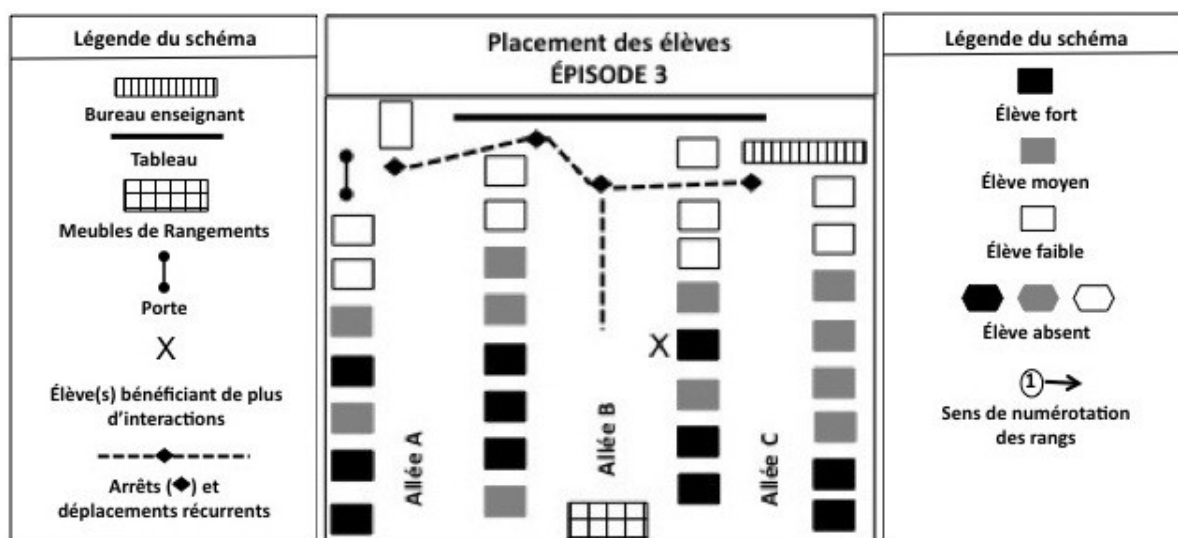




Figure 22. Placement des élèves, déplacements et points d'arrêt récurrents (Jasmine, épisode 3).

Lors de cet épisode, quatre points d'arrêts principaux ont marqué les déplacements face au tableau : (1) à côté du tableau (Tableau 90, Figure a) – pour écrire les exercices, pour expliquer les règles d'approximation ou pour corriger les exercices au tableau – ; (2) face aux élèves (dans l'allée B) (Tableau 90, Figure b) ; (3) à côté de la porte (Tableau 90, Figure c) et ; (4) devant le bureau (Tableau 90, Figure d). Dans ces trois derniers points d'arrêt, Jasmine expliquait principalement les exercices ou les règles. Les moments où elle restait à côté de la porte et devant le bureau, lui permettaient d'observer les élèves qui réalisaient les exercices au tableau. Les aller-retour récurrents, observés dans l'allée B (cf. Figure 90), lui permettaient aussi de suivre ce travail (Tableau 90, Figure e).

Figure a	Figure b
----------	----------

Placement de Jasmine pendant la correction d'un exercice	Placement de Jasmine pendant l'explication d'un exercice
Figure c 	Figure d 
Placement de Jasmine durant le travail au tableau d'une élève	Placement de Jasmine pendant la correction d'un exercice
Continuation page suivante ►	

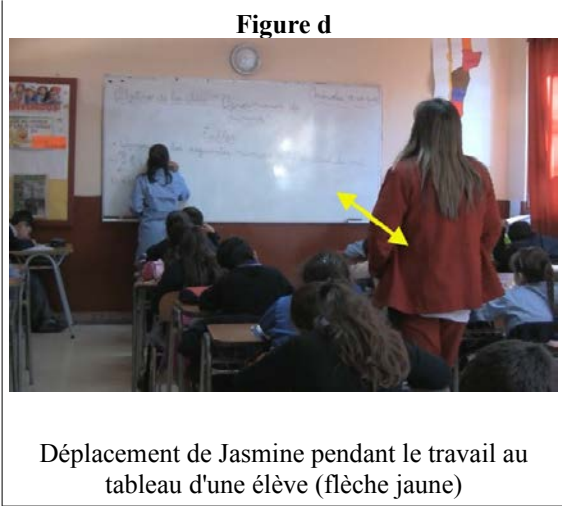


Tableau 90. Principaux points d'arrêts de Jasmine lors de l'épisode 3 (Figures a, b, c et d) et dans l'allée B (Figure d).



consacré principalement à la correction collective au tableau des la plupart du temps à côté du tableau (42,35%, Tableau 91). Un

deuxième point d'arrêt, près de la porte (12,46%), était utilisé par Jasmine pour observer le travail au tableau des élèves (cf. Tableau 90, Figure c) ou pour corriger les exercices avec l'ensemble de la classe.

Arrêts et déplacements	Pourcentage
Arrêt près de la porte	12,46
Arrêt face à la classe	8,52
Arrêt devant le bureau	6,43
Arrêt à côté du tableau	42,35
Déplacements dans l'allée A	3,41
Déplacements dans l'allée B	4,91
Déplacements dans l'allée C	3,44
Autres arrêts et déplacements	18,48
* les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport à la durée totale de l'épisode	

Tableau 91. Part des arrêts et des déplacements récurrents (Jasmine, épisode 3).

Concernant les interactions maître-élève(s), les résultats montrent que, durant les séquences de cours dialogué, Jasmine a eu le même temps d'interaction avec les élèves faibles qu'avec les élèves forts (41%), tandis que le pourcentage d'interactions avec les élèves moyens a été moins important (18%. Tableau 92).

Interactions avec les élèves	Pourcentage
Faibles	41
Moyens	18
Forts	41
* Les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport au nombre total des interactions lors des moments de cours dialogué de l'épisode	

Tableau 92. Part des interactions lors des moments de cours dialogué de Jasmine (épisode 3).

Lors de cet épisode, Rodrigo (l'élève bénéficiant du plus grand nombre d'interactions lors de l'épisode précédent) avait été déplacé (cf. Figure 22. Rang 3, élève 5). Jasmine a commenté en autoconfrontation : « *maintenant qu'il (Rodrigo) est plus loin, il parasite moins mon temps et je peux rester plus longtemps avec elle (élève 1, rang 2) qui en a vraiment besoin* ». Cependant, bien

que Jasmine soit consciente du fait que Rodrigo demandait beaucoup d'attention, il a à nouveau bénéficié de beaucoup d'interactions.

Consacrée principalement au travail collectif au tableau, cette séance a présentée un temps réduit de séquences où Jasmine passait dans les rangs (environ 7 minutes). Ici, les élèves moyens ont bénéficié de plus de temps d'interaction par rapport aux élèves forts et faibles : 2,12%, 1,86% et 0,71%, respectivement (Tableau 93).

Interactions avec les élèves	Pourcentage
Faibles	0,71
Moyens	2,12
Forts	1,86
* les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport à la durée totale de l'épisode	

Tableau 93 Part des temps d'interaction lors des moments de passage dans les rangs (Jasmine, épisode 3).

9.1.3 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 4

Le quatrième épisode avait une durée de 56 min. Ici, Jasmine a mis en œuvre la première planification (Numéro 19) de la deuxième période du PAC (Annexe 13).

Au début de l'épisode, Jasmine a distribué, à l'aide d'une élève, les cahiers d'exercices du PAC. Suite à l'écriture de l'objectif de la séance au tableau Jasmine a demandé à la classe de le lire à haute voix. Puis elle a demandé aux élèves de réaliser une lecture silencieuse du conte *Le château aérien du sorcier*. Ce moment de travail individuel a été suivi d'une lecture à tour de rôle et d'une lecture à haute voix de la part de Jasmine. Puis Jasmine a réalisé de manière collective les exercices proposés par le PAC. La séance s'est terminée avec la réalisation d'un exercice de synthèse.

Des moments de cours dialogué se sont produits suite à la lecture du conte par Jasmine et pendant la correction des exercices. Ici, les questions posées par Jasmine visaient à évaluer la compréhension du texte par les élèves. Pendant cet épisode, Jasmine a circulé principalement face au tableau (Figure 23).

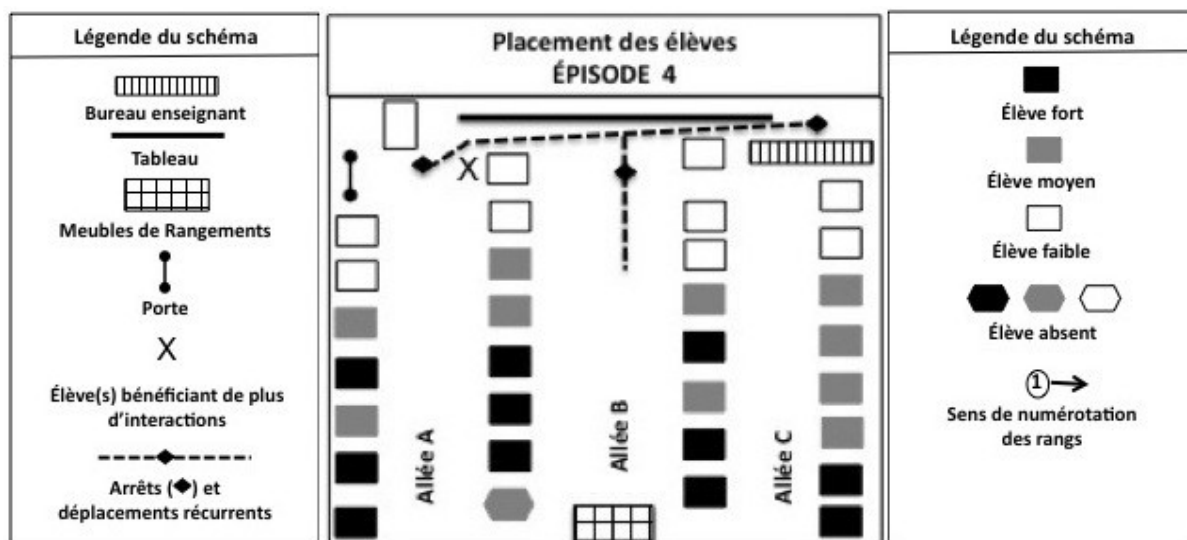
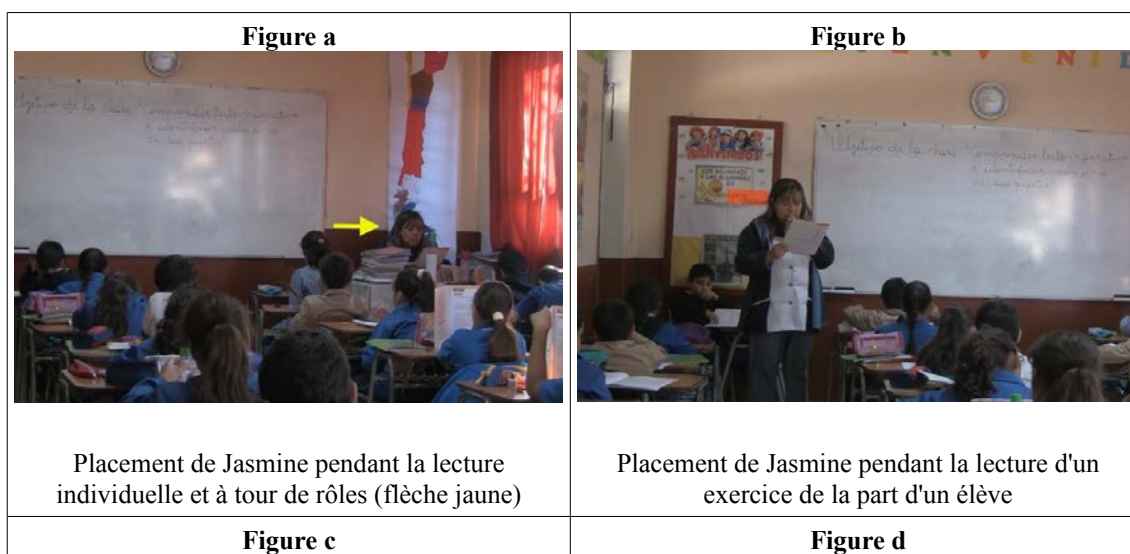


Figure 23. Placement des élèves, déplacements et points d'arrêt récurrents (Jasmine, épisode 4).

Trois points d'arrêt principaux ont été occupés par Jasmine : à côté de la porte (Tableau 94, Figure b), face aux élèves (Tableau 94, Figure c) et assise au bureau (Tableau 94, Figure a).



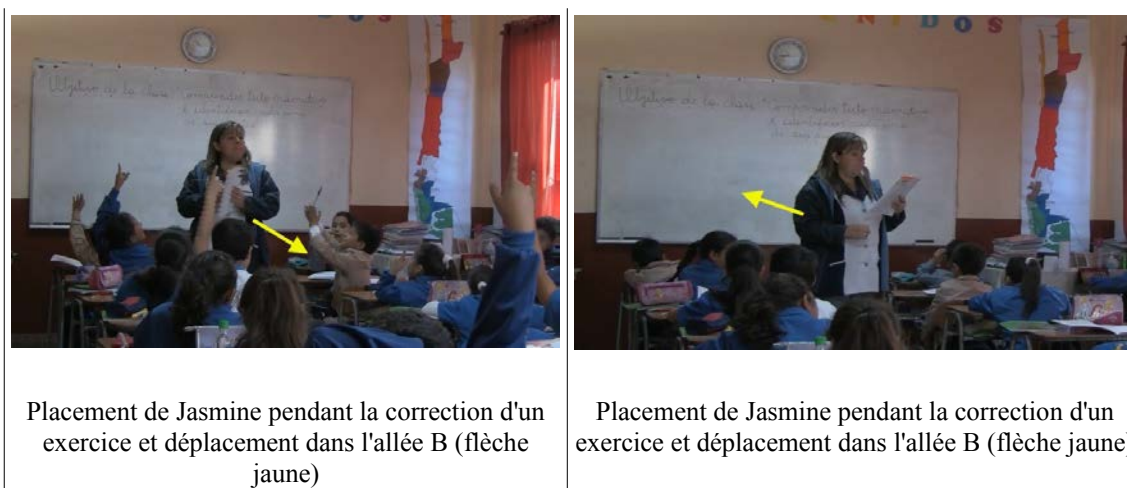


Tableau 94. Principaux points d'arrêt de Jasmine lors de l'épisode 4 et déplacements récurrents dans l'allée B.

Pendant la lecture individuelle et à tour de rôle du conte par les élèves, Jasmine est restée la plupart du temps assise à son bureau. Ce temps de lecture, qui a duré 18 min. (de la min. 6 et 30 sec. jusqu'à la min. 24 et 30 sec.), explique l'importance du temps passé par Jasmine à son bureau : 33%, du temps total (Tableau 95) par rapport aux épisodes décrits précédemment. Le deuxième point d'arrêt le plus fréquent, face aux élèves, était accompagné d'aller-retour dans l'allée B (10,76%, Tableau 94. cf. Figure -c et d). Jasmine est restée ici principalement pendant la lecture des consignes des exercices et leur correction collective. Au moment des déplacements, le point d'arrêt face aux élèves a constitué un emplacement charnière entre l'allée horizontale face au tableau et l'allée B (cf. Figure 23).

Arrêts et déplacements	Pourcentage
Arrêt prêt de la porte	7,41
Arrêt face à la classe	20,23
Arrêt au bureau	33
Arrêt à côté du tableau	6,09
Déplacements dans l'allée A	7,30
Déplacements dans l'allée B	10,76
Déplacements dans l'allée C	3,73
Autres arrêts et déplacements	11,48
* les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport à la durée totale de l'épisode	

Tableau 95. Part des arrêts et des déplacements

récurrentes (Jasmine, épisode 4).

Pendant les séquences de cours dialogué, les élèves moyens ont bénéficié de plus des interactions avec l'enseignante (37%), suivi par les élèves forts (35%) et par les élèves faibles (28%) (Tableau 96).

Interactions avec les élèves	Pourcentage
Faibles	28
Moyens	37
Forts	35
* Les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport au nombre total des interactions lors des moments de cours dialogué de l'épisode	

Tableau 96. Part des interactions lors des moments de cours dialogué de Jasmine (épisode 4).

Lors de cet épisode, peu de temps a été consacré au passage dans les rangs (2,42% du temps total de l'épisode, soit environ 4 minutes). Pendant celui-ci Jasmine a eu des *feedbacks* très courts : « bien », « regarde ici », « écrit bien là », « très bien ».

9.1.4 Analyse des déplacements et des interactions de Jasmine lors de l'épisode 5

En raison d'une coupure du réseau d'eau potable la veille de l'enregistrement en classe, le cinquième épisode enregistré dans la classe de Jasmine a eu une durée de seulement 44 min. D'après Jasmine, beaucoup d'éléments ont contribué au manque d'organisation de la séance : « *comme on a eu le problème avec l'eau, j'ai dû faire une restructuration* (elle a réalisé une séance de langage au lieu de faire la séance de sciences qu'elle avait prévue et qui nécessitait plus de temps). *Tu as vu qu'ils* (l'équipe de direction) *avaient annoncé que l'on partait à 11 heures, mais la sonnerie a retenti 10 minutes avant (...)* le maître assistant a dû partir aider tante Juanita avec les parents d'élèves qui arrivaient chercher leurs enfants (...). *J'ai eu quelques problèmes pour mettre les élèves au travail, tu as vu ?, en général ils* (les élèves) *ne sont pas comme ça, le fait de leur dire qu'ils partaient avant... le fait de savoir* (chez les élèves) *si la maman sera à la sortie de l'école ou pas... Rodrigo, il était préoccupé, tout ça produit de l'inquiétude* ».

Jasmine a commencé en indiquant aux élèves qu'ils partiraient à 11 heures ainsi qu'en leur donnant les mesures prises par l'équipe de direction pour informer les parents. Suite à ces

informations, elle a demandé aux élèves d'écrire dans leurs cahiers la date et l'objectif de la séance : « écrire un conte ». Avant le travail individuel portant sur la création d'un conte, Jasmine a rappelé, à l'aide des élèves, les étapes à suivre dans l'écriture d'un conte : (1) organiser le conte en répondant aux questions suivantes : où et quand se déroule l'histoire ? Quels sont les personnages du conte ? Quel est le problème des personnages ? Comment le problème est résolu ? ; (2) écrire le conte.

Les déplacements les plus fréquents pendant l'épisode se sont produits face au tableau (Figure 24).

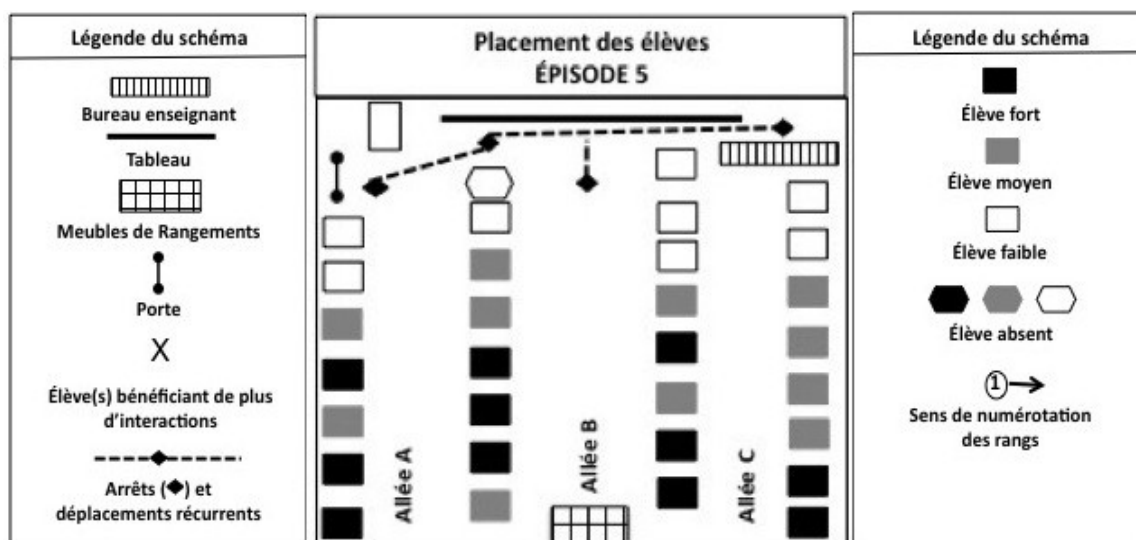


Figure 24. Placement des élèves, déplacements et points d'arrêt récurrents (Jasmine, épisode 5).

Lors de ces déplacements Jasmine se plaçait à côté de la porte, face à la classe et à côté du tableau, principalement pour donner des consignes et/ou corriger les contes que les élèves lui apportaient (Tableau 97, Figure a, b et c) tandis que le temps passé au bureau a servi principalement à préparer quelques matériels (Tableau 97, Figure d). Être à côté de la porte et à côté du tableau permettait à Jasmine d'ouvrir la porte chaque fois que quelqu'un de l'équipe de direction arrivait avec de nouvelles informations concernant le départ des élèves.

Figure a	Figure b
----------	----------

	
<p>Placement de Jasmine pendant le travail individuelle des élèves</p>	<p>Placement de Jasmine pendant la présentation des consignes</p>
<p style="text-align: center;">Figure c</p> 	<p style="text-align: center;">Figure d</p> 
<p>Placement de Jasmine pendant la correction du travail individuelle des élèves</p>	<p>Placement de Jasmine pendant la préparation du matériel</p>

Tableau 97. Principaux points d'arrêt de Jasmine lors de l'épisode 5.

Pendant les premières minutes de classe, Jasmine a passé plus de temps face aux élèves et au bureau (21,32% et 20,50%, respectivement.). Le premier emplacement lui a permis de présenter les objectifs de la séance, de donner les consignes et d'expliquer les contenus ; le deuxième lui a permis de préparer les informations pour les parents d'élèves. En revanche, le reste de la séance Jasmine s'est placée principalement près de la porte (25,39%) et à côté du tableau (17,09%.) (Tableau 98).

Arrêts et déplacements	Pourcentage
Arrêt prêt de la porte	25,39
Arrêt face à la classe	21,32
Arrêt au bureau	20,50
Arrêt à côté du tableau	17,09
Déplacements dans l'allée A	1,37
Déplacements dans l'allée B	2,70
Déplacements dans l'allée C	0,38
Autres arrêts et déplacements	11,25
* les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport à la durée totale de l'épisode	

Tableau 98. Part des arrêts et des déplacements récurrents (Jasmine, épisode 5).

Lors de la présentation des consignes et du rappel des « règles » pour la construction d'un conte, un moment de cours dialogué s'est produit. Ici, Jasmine a donné la parole principalement aux élèves « forts » (52%). Les échanges avec les élèves faibles ont été aussi nombreux (31%, Tableau 99).

Interactions avec les élèves	Pourcentage
Faibles	33
Moyens	15
Forts	52
* Les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport au nombre total des interactions lors des moments de cours dialogué de l'épisode	

Tableau 99. Part des interactions lors des moments de cours dialogué de Jasmine (épisode 5).

Lors de cet épisode Jasmine n'a pas eu besoin de passer dans les rangs pour voir l'état d'avancement des élèves ou pour corriger leur travail, car ces derniers se sont approchés de Jasmine pour lui montrer leur travail (Tableau 97, Figure c).

9.2 Configurations de classe et influence du travail collectif : le cas de Laura

Laura était une enseignante possédant une expérience professionnelle de six ans. Elle a généralement travaillé en « *primero básico* » (élèves de 6 à 7 ans). Laura a toujours préféré

travailler avec ce niveau de classe : *« j'aime bien les élèves de "primero básico", car ils participent beaucoup, ils s'en moquent pas s'ils se trompent, ils participent tout le temps... après ils perdent cette envie, je ne sais pas, peut-être que l'école casse cette motivation, je le pense... mais durant les premières années c'est toujours comme ça »*.

Pour l'analyse des déplacements et des interactions ont été retenus les épisodes 1, 2, 3 et 4 enregistrés dans la classe de cette enseignante. Lors des épisodes 1, 2 et 3, Laura avait placé les élèves au hasard dans la classe. Cependant, à la suite de ces épisodes, elle s'est rendue compte que cette organisation ne lui permettait pas de bien suivre les élèves en difficultés. Ainsi, lors de l'épisode 4, Laura avait placé les élèves en fonction de l'estimation de leur niveau scolaire « élève fort, moyen, faible ». Cette organisation était proposée par le PAC, en fonction du critère principal du niveau de lecture des élèves¹²⁶. Ce choix a été commenté en séance d'autoconfrontation lors de l'épisode 4 (annexe 18).

9.2.1 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 1

L'épisode analysé a eu une durée de 80 min. Au début de celui-ci, Laura a installé le dispositif du TBI afin de projeter le texte : « La surprise de mémé Domi ». Pendant ce temps, l'assistante mettait les élèves à leur place et les aidait à organiser leur matériel.

Le texte travaillé pendant cet épisode a été choisi par Laura avec l'objectif de renforcer la consonne « m ». Laura a commencé avec la lecture de « La surprise de mémé Domi », suivie d'un temps de cours dialogué visant à vérifier la compréhension du texte par les élèves. Ensuite, a eu lieu une lecture collective des mots clés de la lecture ainsi que d'autres mots écrits au TBI pour identifier la consonne « m ». La séance a continué en travail individuel. Les élèves devaient réaliser différents exercices portant sur la consonne « m ». Pendant que l'assistante distribuait les cahiers de langage avec les exercices, Laura passait par les rangs, expliquant et vérifiant, pour chaque binôme, le travail à réaliser (Tableau 100, Figure d).

L'analyse des déplacements de Laura pendant cet épisode ont fait apparaître des déplacements parallèles au TBI. Ils étaient accompagnés de trois points d'arrêts récurrents : face aux élèves, à côté du TBI et prêt de la fenêtre, endroit proche de l'ordinateur (Figure 25).

¹²⁶ « Divisez la classe en trois groupes selon leur niveau de lecture : niveau faible, niveau moyen, niveau élevé. Pour identifier à quel groupe appartient chaque élève servez vous des résultats des épreuves de diagnostique [réalisées au début de l'année scolaire] » Proposition planification PAC, séance 6 (Annexe 19).

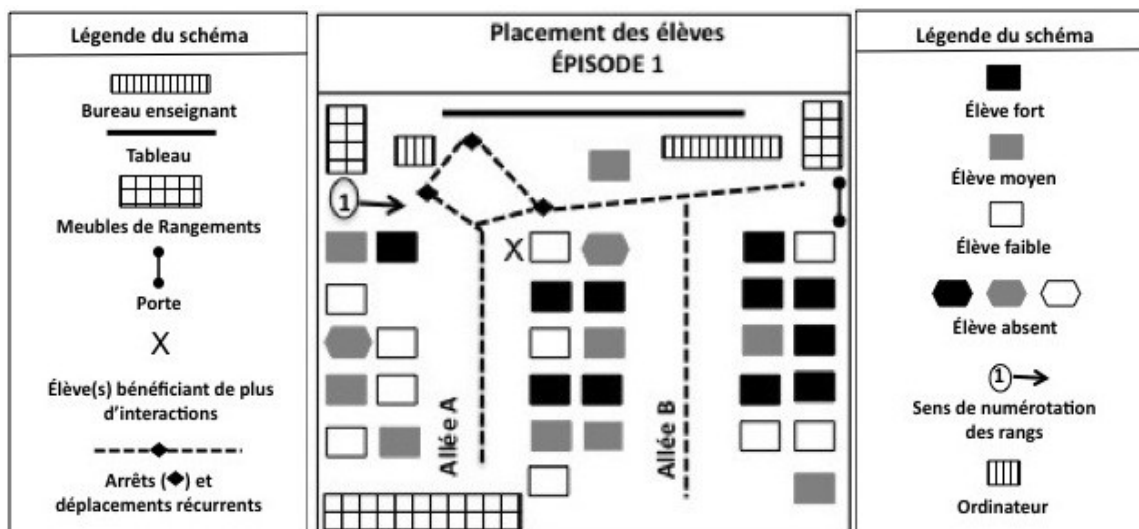


Figure 25. Placement des élèves, déplacements et points d'arrêt récurrents (Laura, épisode 1).

Le point d'arrêt à côté du tableau a permis à Laura de : (1) travailler sur le texte de lecture « La surprise de mémé Domi » projetée au TBI et (2) d'écrire les mots avec la consonne « m » pour le travail individuel (Tableau 100, Figure b). Après le travail au TBI, Laura se plaçait généralement soit à côté de la fenêtre (Tableau 100, Figure c), soit face aux élèves (Tableau 100, Figure a). Quand elle était à cet emplacement, elle posait ses mains sur le premier pupitre (cf. Figure 25). Ici était situé un élève faible avec lequel Laura a eu le plus d'interactions. Celles-ci étaient principalement liées au maintien de l'ordre dans la classe .

Les déplacements parallèles au TBI ont été accompagnés par des déplacements dans les allées A et B (cf. Figure 25). Le temps de déplacements dans les allée a été beaucoup plus important que celui observé dans l'activité de Jasmine.





<p>Figure a</p>  <p>Placement de Laura pendant la présentation de consignes</p>	<p>Figure b</p>  <p>Placement de Laura pendant la lecture du texte au TBI</p>
<p>Figure c</p>  <p>Placement de Laura pendant des interactions de types cours dialogué</p>	<p>Figure d</p>  <p>Passage dans les rangs pour expliquer les consignes par binôme</p>

Tableau 100. Principaux points d'arrêt de Laura lors de l'épisode 1 (Figures a, b et c) et passage dans les rangs (Figure d).

Cet épisode a été caractérisé par le travail au TBI (la lecture et la correction collective) et par le travail individuel des élèves. Durant le travail au TBI, Laura a passé la plupart du temps près du tableau, notamment dans trois points d'arrêts (Tableau 101) : à côté du tableau (18,18%), près de la fenêtre/ordinateur (13,20%) et face à la classe (10,70%). Ces arrêts présentaient généralement les caractéristiques suivantes : Laura présentait quelque chose au TBI (à côté du tableau), ensuite elle posait des questions aux élèves (près de la fenêtre/ordinateur), puis elle donnait les consignes suivantes (face à la classe). Jasmine s'est déplacée la plupart du temps dans l'allée A (15,03%. Tableau 101), allée où se trouvaient les élèves les plus en difficulté (cf. Figure 25).

Arrêts et déplacements	Pourcentage
Arrêt prêt de la porte	4,04
Arrêt face à la classe	10,70
Arrêt prêt de la fenêtre/ordinateur	13,20
Arrêt à côté du tableau	18,18
Déplacements dans l'allée A	15,03
Déplacements dans l'allée B	6,70
Autres arrêts et déplacements	32,15
* les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport à la durée totale de l'épisode	

Tableau 101. Part des arrêts et des déplacements récurrents (Laura, épisode 1).

Dans la distribution des tours de parole pendant les séquences de cours dialogué, Laura a favorisé les élèves faibles (44%), suivis par les élèves forts (39%) et les élèves moyens (17%, Tableau 102).

Interactions avec les élèves	Pourcentage
Faibles	44
Moyens	17
Forts	39
* Les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport au nombre total des interactions lors des moments de cours dialogué de l'épisode	

Tableau 102. Part des interactions lors des moments de cours dialogué de Laura (épisode 1).

Le temps passé dans l'allée A a favorisé, d'après nous, les interactions entre Laura et les élèves faibles lors du passage dans les rangs (9,01%). Lorsqu'elle se déplaçait par l'allée B, où Laura avait un accès plus facile aux élèves moyens et forts, ces derniers ont bénéficié de plus d'interactions par rapport aux premiers : 5,22% et 2,78%, respectivement (Tableau 103).

Interactions avec les élèves	Pourcentage
Faibles	9,01
Moyens	2,78
Forts	5,22
* les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport à la durée totale de l'épisode	

Tableau 103. Part des temps d'interaction lors du moment de passage dans les rangs de Laura (épisode 1).

9.2.2 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 2

L'épisode analysé ici a eu une durée de 82 min. Laura a mis en œuvre l'une des planifications proposées par le PAC (cf. Chapitre 8, section 8.2). Au début de l'épisode, Laura a essayé de projeter le poème « Le lézard pleure » (annexe 12, séance 9) au TBI, cependant, à cause du mauvais état de la prise du vidéoprojecteur, celui-ci n'a pas fonctionné.

Afin de montrer la différence entre la structure du conte et celle du poème, Laura a commencé en montrant quelques pages des contes travaillés lors des classes précédentes, en demandant de faire une comparaison avec un poème lu précédemment « Que font les voyelles ». Suite à la lecture du poème « Le lézard pleure », Laura a posé des questions à propos de celui-ci. Ces deux moments de la séance (la comparaison entre un conte et un poème et les questions sur la lecture), ont suscité un temps de cours dialogué. Ensuite, ont été réalisés de manière collective les exercices proposés par le PAC et de manière individuelle les exercices proposés par le texte d'étude. Pendant le travail collectif un moment de cours dialogué a eu lieu, tandis que pendant le travail individuel les interactions suivaient une dynamique de passage dans les rangs. L'épisode a été clôturé par un moment de cours dialogué où Laura a demandé à différents élèves de donner des exemples de mots contenant la consonne « l ».

Comme lors de l'épisode précédent, les déplacements de Laura se sont produits principalement face au TBI et dans les allées A et B. Trois points d'arrêts récurrents les accompagnaient : à côté du tableau, à côté de la porte et face aux élèves (Figure 26).

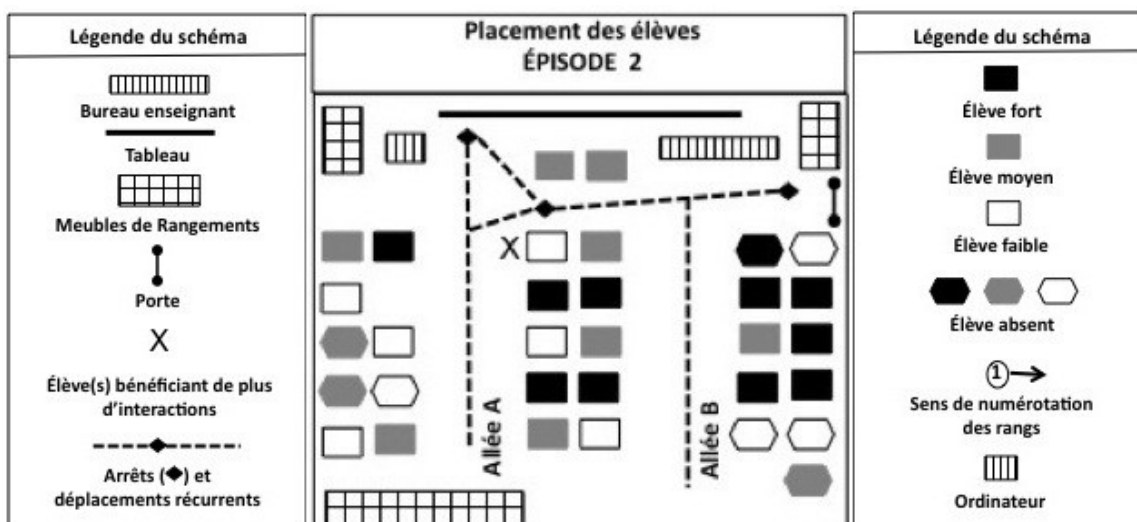
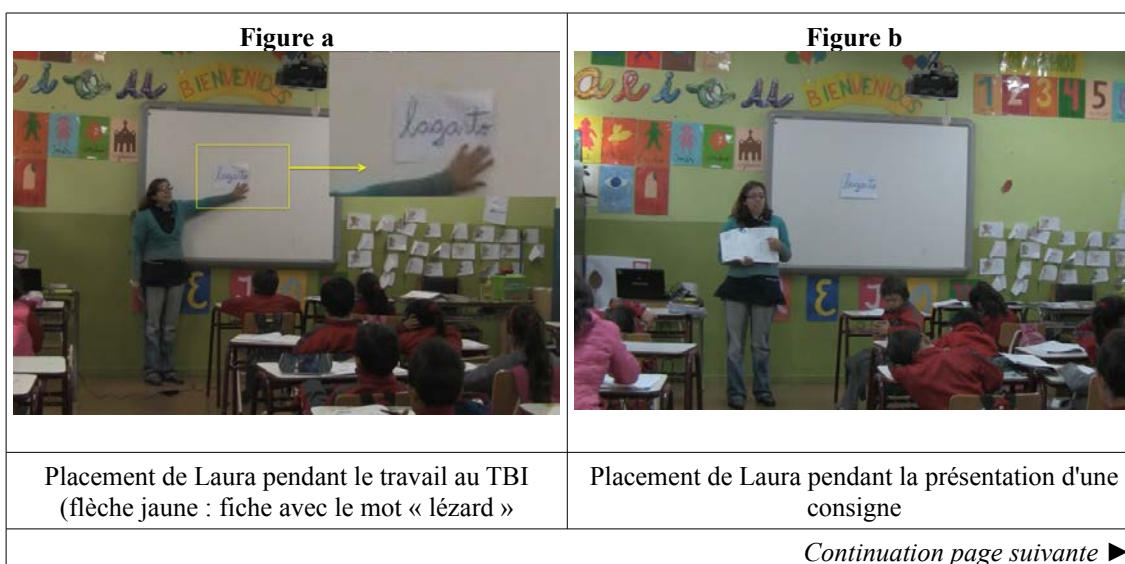


Figure 26. Placement des élèves, déplacements et points d'arrêt récurrents (Laura, épisode 2).

Bien que, le travail au tableau n'ait pas été possible en raison de la panne du TBI, Laura s'est placée à plusieurs reprises à côté du tableau, soit pour montrer le mot « lézard » qu'elle avait fixé au TBI (Tableau 104, Figure a), soit pour donner les consignes (Tableau 104, Figure b). Les points d'arrêt face aux élèves (Tableau 104, Figure c) et à côté de la porte (Tableau 104, Figure d) étaient accompagnés principalement par du travail collectif.



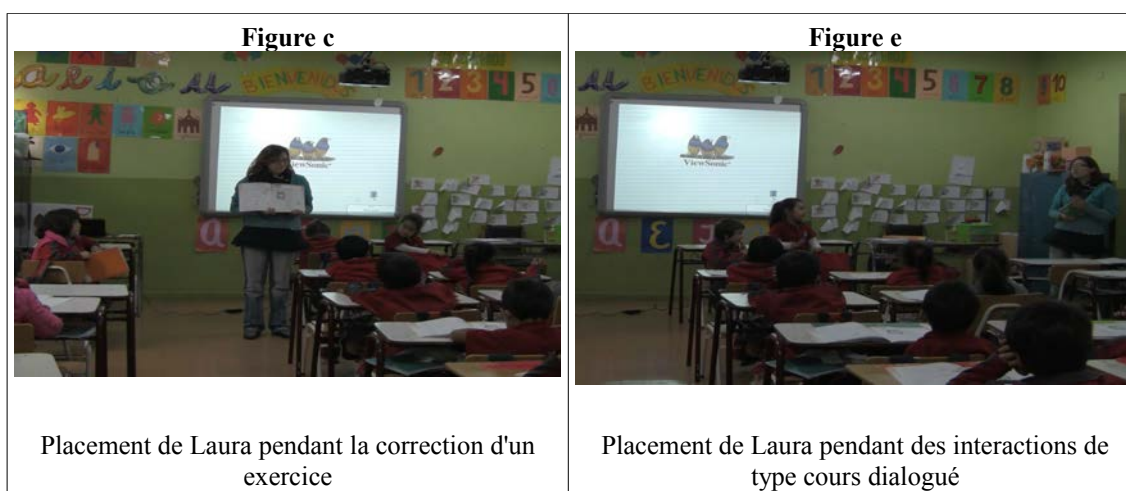


Tableau 104. Principaux points d'arrêt de Laura lors de l'épisode 2.

Les résultats présentés dans le Tableau 105, montrent qu'à la différence de l'épisode 1, le temps passé près du tableau a diminué (12,11%) ainsi que celui passé près de la fenêtre/ordinateur (9,43%). Au contraire, le temps passé près de la porte a augmenté considérablement (24,59%). Dans ce sens, pendant les épisodes où l'enseignante réalise plus de travail au tableau (exercices, corrections, exemples, etc.), les points d'arrêt proches du tableau sont plus fréquentés que ceux plus éloignés. Cette situation a été aussi observée lors de l'analyse de l'activité de Jasmine (épisodes 2, 3 et 5).

La plupart du temps, Laura s'est placée à côté de la porte et face aux élèves : 24,59% et 18,11%, respectivement. Ici, elle corrigeait les exercices et donnait des consignes. Comme dans l'épisode 1, Laura s'est déplacée davantage dans l'allée A (3,89%, Tableau 105), notamment durant le travail individuel des élèves (passage dans les rangs).

Arrêts et déplacements	Pourcentage
Arrêt prêt de la porte	24,59
Arrêt face à la classe	18,11
Arrêt prêt de la fenêtre/ordinateur	9,43
Arrêt à côté du tableau	12,11
Déplacements dans l'allée A	3,89
Déplacements dans l'allée B	2,34
Autres arrêts et déplacements	29,53
* les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport à la durée totale de l'épisode	

Tableau 105. Part des arrêts et des déplacements récurrents (Laura, épisode 2).

Les interactions avec les élèves durant le cours dialogué ont été très homogènes (Tableau 106), cependant les interactions avec les élèves estimés comme « moyens » étaient toujours plus faibles (27%) que celles avec les élèves « faibles » et « forts » (38% et 35%, respectivement).

Interactions avec les élèves	Pourcentage
Faibles	38
Moyens	27
Forts	35
* Les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport au nombre total des interactions lors des moments de cours dialogué de l'épisode	

Tableau 106. Part des interactions lors des moments de cours dialogué de Laura (épisode 2).

Cette situation s'est reproduite aussi lors du passage dans les rangs où les élèves « faibles » et « forts » ont bénéficié de plus de temps d'interaction (6,19 % et 5,24%, respectivement) par rapport aux élèves « moyens » (1,81%. Tableau 107). Un élève faible a bénéficié du plus nombre d'interactions (cf. Figure 26).

Interactions avec les élèves	Pourcentage
Faibles	6,19
Moyens	1,81
Forts	5,24
* les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport à la durée totale de l'épisode	

Tableau 107. Part des temps d'interaction lors du moment de passage dans les rangs de Laura (épisode 2).

9.2.3 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 3

Durant cet épisode, une intervenante externe à l'établissement a interrompu la classe. La mise en œuvre prévue de l'une des planifications PAC n'a pas eu lieu. Cette intervenante faisait partie d'un projet du DAEM (Département d'administration de l'éducation municipale) qui cherchait à consolider les habiletés motrices des élèves de ce niveau (Tableau 108, Figure d). Elle est arrivée sans prévenir, donc Laura a interrompu le travail sans aller au bout du plan prévu par le PAC. Ceci explique la durée de 40 min. de l'épisode étudié.

Avant de la mise au travail des élèves, Laura et son assistante ont distribué les cahiers du PAC aux élèves. Au début, Laura a fait un rappel des nombres de 1 à 15 au TBI, sous la forme d'un cours dialogué. Pendant ce travail collectif, elle a aussi demandé à certains élèves de « passer au tableau ». Suite à ce rappel, Laura a fait travailler les élèves en binômes. En prenant la trousse de l'un de élèves du binôme, ils devaient réunir le nombre de stylos demandé par l'enseignante. Laura écrivait les nombres au TBI, puis elle passait dans les rangs. Cette activité a été interrompue, donc Laura a dû clôturer la séance rapidement.

Comme dans les deux épisodes précédents, les déplacements de Laura se sont produit principalement face au TBI et dans les allées A et B (Figure 27). Deux points d'arrêt ont été les plus fréquentés : à côté du TBI et face aux élèves (Figure 27).

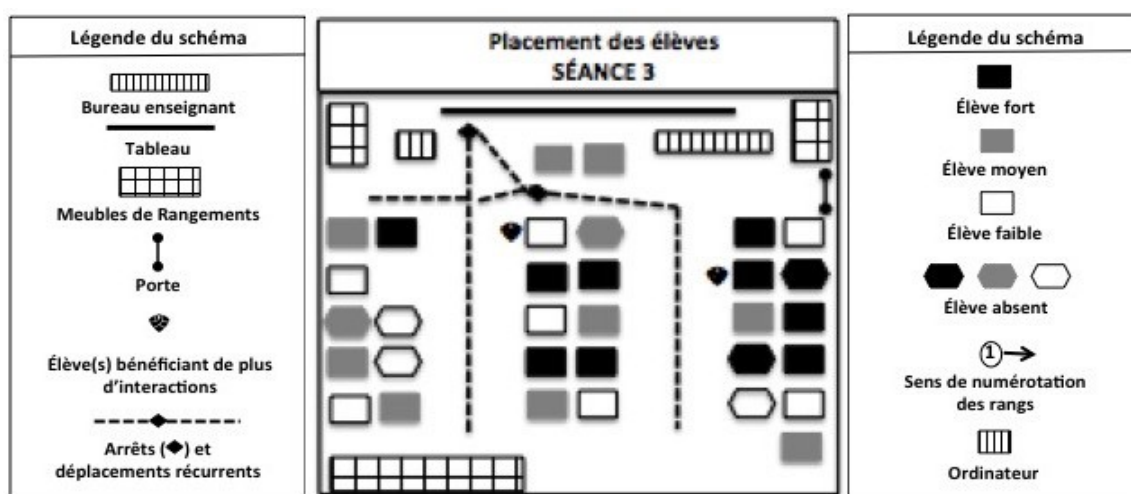


Figure 27. Placement des élèves, déplacements et points d'arrêt récurrents (Laura, épisode 3).

Lorsque Laura se plaçait à côté du TBI, elle écrivait les nombres au tableau ou corrigeait les exercices avec l'ensemble de la classe (Tableau 108, Figure a). Pour donner les consignes, elle se plaçait principalement face aux élèves (Tableau 108, Figure b). Pendant le travail individuel des élèves, Laura se déplaçait par les allées A et B afin de suivre le travail des élèves (Tableau 108, Figures c et d).






<p>Figure a</p>  <p>Placement de Laura pendant le travail au TBI</p>	<p>Figure b</p>  <p>Placement de Laura pendant la présentation des consignes</p>
<p>Figure c</p>  <p>Passage dans les rangs allée A</p>	<p>Figure d</p>  <p>Passage dans les rangs allée B</p>
<p>Figure d</p>  <p>Arrivée de l'intervenante externe</p>	

Tableau 108. Principaux points d'arrêt de Laura lors de l'épisode 3 (Figures a, b et c) et passage dans les rangs (Figure d).

Le temps passé à côté du tableau (42,88%) et face aux élèves (30,13%) montre que l'activité de Laura durant cet épisode s'est centrée principalement sur la correction des exercices (au TBI et à

l'oral). En ce qui concerne les déplacements dans les allées, le temps passé dans l'allée A (8,43%) a été supérieur à celui passé dans l'allée B (0,53%, Tableau 109).

Arrêts et déplacements	Pourcentage
Arrêt prêt de la porte	0,41
Arrêt face à la classe	30,13
Arrêt prêt de la fenêtre/ordinateur	5,83
Arrêt à côté du tableau	42,88
Déplacements dans l'allée A	8,43
Déplacements dans l'allée B	0,53
Autres arrêts et déplacements	11,79
* les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport à la durée totale de l'épisode	

Tableau 109. Part des arrêts et des déplacements récurrents (Laura, épisode 3).

Comme lors des épisodes 1 et 2, les interactions de Laura avec les élèves « faibles, moyens et forts » ont été très homogènes : 32%, 30%, 38%, respectivement (Tableau 110). À la différence des épisodes précédents, deux élèves ont bénéficié de plus d'interactions : un élève faible (le même que lors des épisodes 1 et 2) et un élève fort (cf. Figure 27).

Interactions avec les élèves	Pourcentage
Faibles	32
Moyens	30
Forts	38
* Les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport au nombre total des interactions lors des moments de cours dialogué de l'épisode	

Tableau 110. Part des interactions lors des moments de cours dialogué de Laura (épisode 3).

Bien que, durant cet épisode, Laura se soit déplacée la plupart du temps dans l'allée A, lors du passage dans les rangs elle a passé plus de temps avec les élèves forts situés principalement dans les rangées situés à chaque côté de l'allée B (5,05%, Tableau 111). En effet, à plusieurs reprises, Laura s'est déplacée à l'allée B suite à la demande des élèves « forts » placés dans ces rangées. Ces élèves demandaient de l'aide et posaient plus de questions.

Interactions avec les élèves	Pourcentage
Faibles	1,08
Moyens	1,35
Forts	5,05
* les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport à la durée totale de l'épisode	

Tableau 111. Part des temps d'interaction lors du moment de passage dans les rangs de Laura (épisode 3).

9.2.4 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 4

Le quatrième épisode enregistré dans la classe de Laura avait une durée de 80 min. Il consistait en une classe de langage avec l'objectif de renforcer la consonne « n ». Pour ce faire, Laura s'est servi d'une présentation diaporama récupérée sur Internet.

La séance a commencé avec des échanges concernant la séance précédente où Laura avait présenté aux élèves la consonne « n ». Ce moment a été suivi par un temps de travail collectif au TBI. La première partie de ce travail a consisté en la lecture des mots comportant la consonne « n », projetés au TBI. Les élèves devaient lever la main pour demander la parole. Ensuite, Laura a dicté certains mots que les élèves devaient écrire sur leur ardoise. Laura a corrigé ce travail de manière individuelle, soit en passant dans les rangs, soit en demandant aux élèves de montrer leur ardoise. Ces moments de lecture et d'écriture ont été suivis d'un travail individuel sur une fiche avec des dessins et des mots contenant la consonne « n ». Ici, les élèves devaient couper et coller le dessin avec le mot correspondant dans leur cahier de langage. Pendant ce temps de travail, Laura a circulé dans les allées pour corriger et aider les élèves.

À nouveau, Laura s'est déplacée principalement face au tableau et dans les allées A et B. Cette dernière a été la plus parcourue (Figure 28). Ici, deux points d'arrêt ont été le plus récurrents : à côté du TBI et face des élèves. Ceci peut être expliqué par le temps de travail sur la présentation diaporama pour renforcer la consonne « n ».

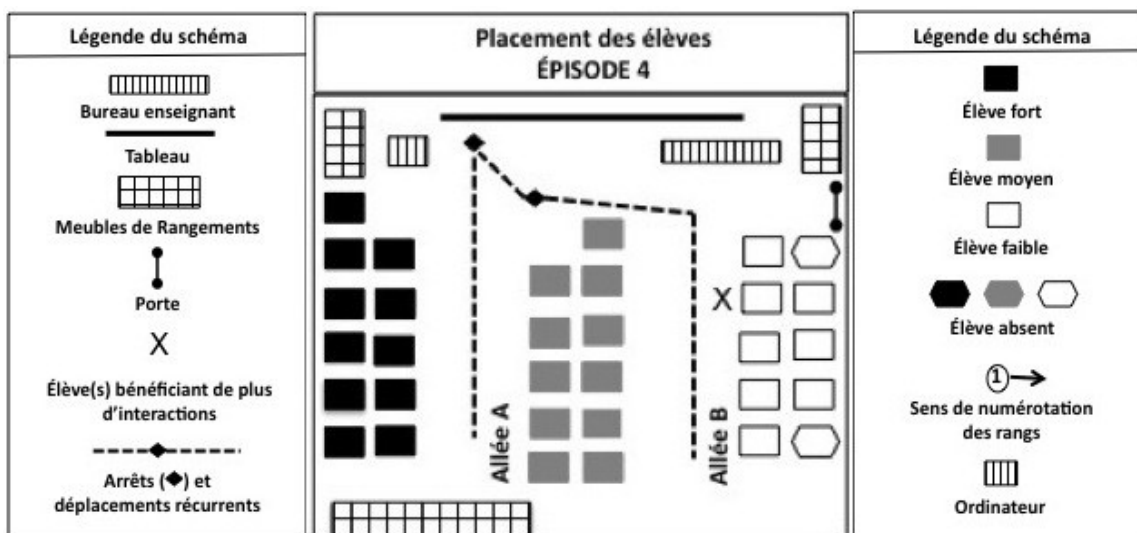
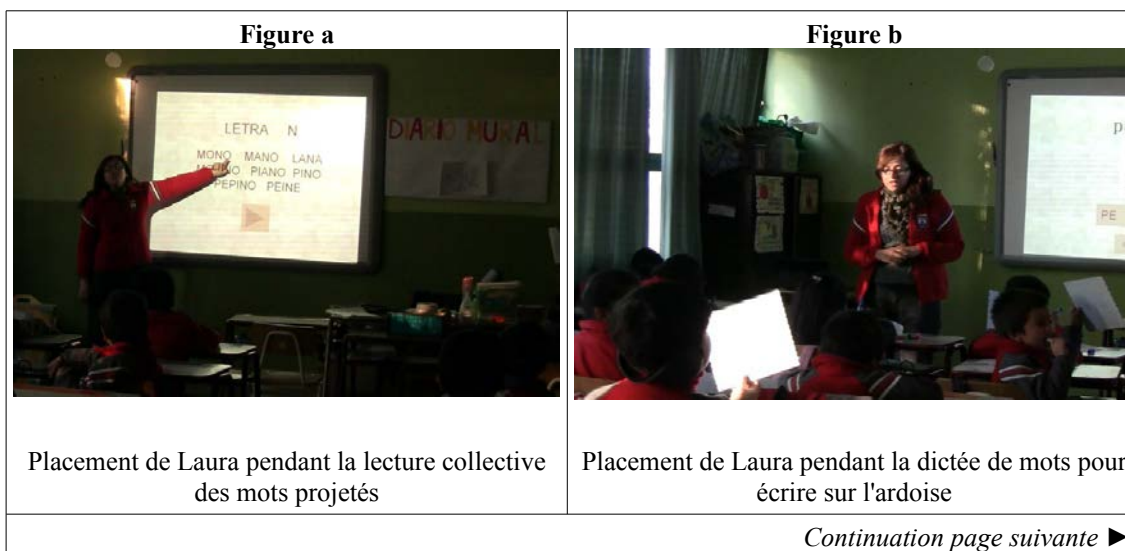


Figure 28. Placement des élèves, déplacements et points d'arrêt récurrents (Laura, épisode 4).

Durant la lecture collective au TBI Laura se situait à côté du tableau afin d'indiquer les mots à lire (Tableau 112, Figure a), tandis que durant la dictée elle se situait face aux élèves. A ce dernier point d'arrêt, Laura donnait aussi les consignes et corrigeait les ardoises des élèves lorsqu'elle demandait de les lever (Tableau 112, Figure b). Cependant, la plupart du temps Laura passait par les rangs pour évaluer le travail des élèves et leur donner de l'aide (Tableau 112, Figures c et d).



Continuation page suivante ►

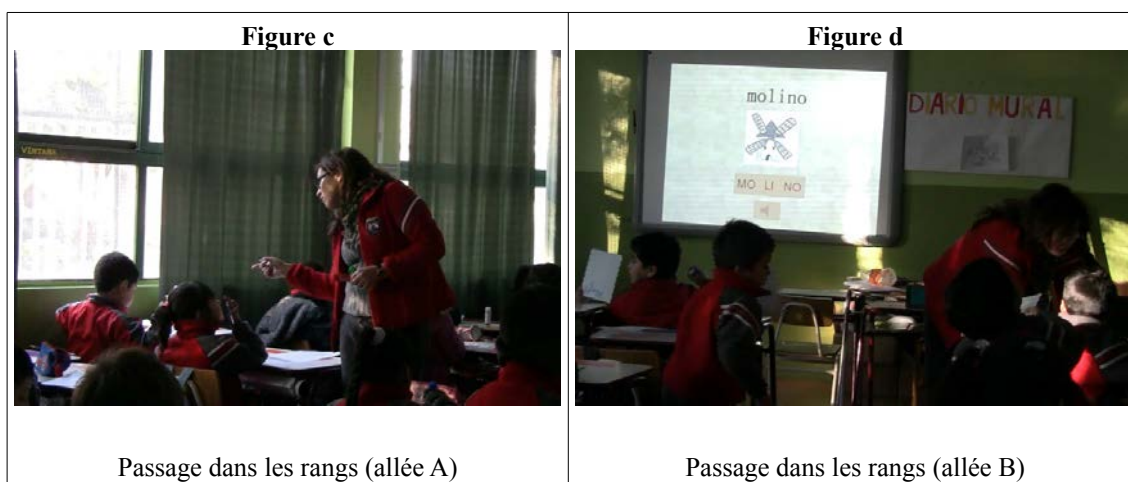


Tableau 112. Principaux points d'arrêt de Laura lors de l'épisode 4 (Figures a et b) et passage dans les rangs (Figures c et d).

Le temps passé à côté du tableau (40,65%) montre que cet épisode a été centré sur le travail au TBI. Cet arrêt était accompagné par des aller-retour en direction des élèves, ce qui explique le temps passé face à la classe (13,12%). Le placement des élèves lors de cet épisode suivait la proposition du PAC : les élèves « faibles » étaient situés dans la même rangée. Ce choix peut expliquer le temps passé par Laura dans l'allée B (5,2%), par rapport au temps passé dans l'allée A (1,58%) (Tableau 113). Il est important de souligner ici que, lorsque Laura restait dans l'allée B, l'assistante se plaçait généralement dans l'allée A.

Arrêts et déplacements	Pourcentage
Arrêt prêt de la porte	2,29
Arrêt face à la classe	13,12
Arrêt prêt de la fenêtre/ordinateur	4,33
Arrêt à côté du tableau	40,65
Déplacements dans l'allée A	1,58
Déplacements dans l'allée B	5,2
Autres arrêts et déplacements	32,83
* les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport à la durée totale de l'épisode	

Tableau 113. Part des arrêt et des déplacements récurrents (Laura, épisode 4).

Les interactions lors du cours dialogué ont été moins homogènes que lors des épisodes précédents. Effectivement, les élèves « faibles » ont bénéficié de plus d'interactions avec l'enseignante que les élèves « moyens » et « forts » : 42%, 35% et 23%, respectivement (Tableau 114). Ici, un élève faible a bénéficié du plus grand nombre d'interactions lors du cours dialogué, mais surtout du plus de temps d'interactions lors du passage dans les rangs (cf. Figure 28). Cet élève – ayant selon l'enseignante des problèmes d'apprentissage, mais aussi de comportement (hyperactivité) – a aussi bénéficié du plus grand nombre d'interactions lors des trois épisodes précédents.

Interactions avec les élèves	Pourcentage
Faibles	42
Moyens	35
Forts	23
* Les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport au nombre total des interactions lors des moments de cours dialogué de l'épisode	

Tableau 114. Part des interactions lors des moments de cours dialogué de Laura (épisode 4).

En ce qui concerne le passage dans les rangs, cet épisode présente une diminution importante d'interactions avec les élèves « forts » (0,13%) par rapport aux élèves « faibles » (8,07%). Cependant, à la différence des épisodes précédents, les élèves « moyens » ont eu plus de temps d'interaction avec l'enseignante (4,22%) (Tableau 115).

Interactions avec les élèves	Pourcentage
Faibles	8,07
Moyens	4,22
Forts	0,13
* les valeurs représentent le pourcentage de l'item par rapport à la durée totale de l'épisode	

Tableau 115. Part des temps d'interaction lors du moment de passage dans les rangs de Laura (épisode 4).

9.3 Discussion intermédiaire

Les résultats de l'étude de l'activité de Jasmine et Laura permettent de : (1) caractériser la manière dont elles occupaient l'espace ; et (2) décrire le pôle d'appropriation dominant dans leur activité.

9.3.1 *Les déplacements et les points d'arrêt les plus fréquents chez les enseignantes*

L'analyse des déplacements des deux enseignantes a mis en évidence une dynamique typique de déplacement face au tableau. Celle-ci est apparue dans sept des huit épisodes analysés. Cette dynamique, déjà décrite par Marcel (1997, 1999) et nommée par ce dernier « dynamique principale de déplacement », était présente indépendamment des disciplines et des tâches proposées aux élèves. Cet auteur a aussi décrit des dynamiques secondaires, subordonnées à la première. Ces dynamiques secondaires étaient différentes chez Jasmine et Laura. Pour la première, ces déplacements se sont produits principalement dans l'allée B, tandis que chez la deuxième ses déplacements dans les allées étaient plutôt homogènes. Deux éléments peuvent, à notre avis, expliquer cette différence. Premièrement, le type d'activité proposé par Laura lui demandait une attention particulière à l'état d'avancement du travail des élèves. Le deuxième élément est en relation directe avec le premier. En effet, les élèves les plus jeunes demandent plus d'aide et nécessitent une validation constante de la part des enseignants.

En outre, nos analyses montrent que les points d'arrêt les plus fréquents sont en relation directe avec les activités que les enseignantes proposaient aux élèves. Dans le cas de Jasmine, le temps passé à côté du tableau, à côté de la porte et face aux élèves lors des épisodes 3 et 5, rend compte de la place que prend l'activité d'écriture au tableau lors des cours magistraux. Pendant ces deux épisodes, le travail au tableau a permis à Jasmine d'orienter le regard des élèves lors des explications et du travail collectif. Ce résultat est cohérent avec des travaux portant sur cette pratique professionnelle (Lepoivre-Duc, 2011). En effet, le tableau assure une fonction médiatrice fondamentale entre l'enseignant et les élèves (Nonnon, 2000) qui participe à l'organisation des configurations de l'activité collective (Veyrunes, 2011).

La diminution du temps passé à des points d'arrêt proches du tableau lors de l'épisode 4, enregistré dans la classe de Jasmine, témoigne aussi des relations entre la manière qu'ont les enseignants d'occuper l'espace objectif et le travail qu'ils proposent aux élèves. Effectivement, pendant cet épisode, le temps de lecture (lecture silencieuse et lecture à tour de rôle) a participé à l'augmentation du temps passé au bureau. Ces résultats font donc écho à des travaux en didactique

'Nonnon, 2000, 2004 ; Robert et Vandebrouck, 2003) qui rendent compte de la relation entre la notation au tableau, les disciplines et les caractéristiques des tâches. Cette relation a été observée plus clairement lors de l'activité de Laura, caractérisée par des séquences intercalés de cours magistral (présentation des contenus disciplinaires) et de passage dans les rangs (accompagnement du travail des élèves lors du travail individuel). L'analyse des déplacements et des points d'arrêt récurrents dans l'activité de cette enseignante montre que le temps passé près du tableau pendant les cours magistraux (épisode 3 et 4) a été plus significatif que durant l'épisode 1, où l'activité individuelle des élèves, et donc le passage dans les rangs, a été plus présente.

Parmi les épisodes étudiés, le seul qui a présenté une dynamique principale différente a été l'épisode 2, enregistré dans la classe de Jasmine. Ceci peut être expliqué par la présence du vidéoprojecteur, qui, tel qu'il était placé, rendait difficile les déplacements face au tableau. Cette transformation met en évidence le rôle des objets dans l'activité des enseignants en tant que ressources pédagogiques ou sources de difficultés (Adé et De Daint-Georges, 2010). Dans ce cas particulier, même si Jasmine n'a pas commenté en séance d'autoconfrontation la modification de ses déplacements en classe, l'emplacement du vidéoprojecteur a, d'après nous, empêché Jasmine d'accomplir un de ses objectifs liés à l'aménagement de l'espace : aider les élèves faibles situés devant.

Appréhender la manière dont Jasmine et Laura occupaient l'espace, aide à comprendre la place de l'espace objectif dans la construction de l'espace subjectif :

- Le tableau et l'espace devant celui-ci font apparaître une dynamique principale typique. Elle est caractéristique des classes où les enseignantes réalisaient des cours magistraux ou du travail collectif au tableau, comme le montrent particulièrement les analyses de l'activité de Jasmine. Lorsque les cours magistraux et le travail collectif au tableau sont accompagnés d'un travail individuel qui suscite des passages dans les rangs, une seconde dynamique apparaît dans les allées, ce qui a été observé notamment dans la classe de Laura. Les déplacements au fond de la classe sont peu fréquents. Nos analyses montrent que cette situation est aussi en lien avec le placement du tableau et l'espace laissé face aux élèves. En effet, si lors du passage dans les rangs les enseignantes constataient que les élèves faisaient des erreurs dans le travail individuel, elles allaient au tableau ou face aux élèves pour donner une explication à l'ensemble de la classe.
- Les résultats obtenus mettent en évidence le fait que, en dépit de la différence d'expérience entre Jasmine et Laura (22 ans pour la première et 6 pour la seconde) et le fait qu'elles exerçaient à des niveaux de classe différents, les déplacements principaux et les points

d'arrêts récurrents sont généralement les mêmes. Cependant, le temps passé à ces points d'arrêt variaient selon si la séance comportait un cours magistral, un travail individuel ou les deux.

9.3.2 Les interactions maître-élève dans des formats pédagogiques

L'analyse du cours d'expérience de Jasmine et Laura a mis en évidence les choix mis en œuvre quant au placement des élèves dans la classe, ainsi que, dans le cas de Jasmine, la manière dont les rangs sont constitués. Cette analyse montre que les types actualisés avaient des origines différents : l'expérience de Jasmine lui avait appris que cette organisation répondait le mieux à ses attentes tandis que Laura avait mis en œuvre l'organisation proposée par le PAC. Ainsi, la construction de la culture d'action peut être influencée autant par l'expérience (chez Jasmine) que par les prescriptions (chez Laura).

Pour les deux enseignantes les choix concernant la distribution des élèves en classe visaient un objectif majeur : aider les élèves les plus en difficulté. Bien que les deux enseignantes bénéficiaient de la présence d'un assistant, seule Laura avait établi en amont un travail collectif avec l'assistante que lui permettait d'être plus attentive aux élèves en difficulté.

Comme signalé dans la sous-section précédente, Jasmine a réalisé principalement des cours magistraux ce qui explique le temps passé à des points d'arrêt proches du tableau. Des études montrent que ce type de format pédagogique entraîne plutôt des interactions de type cours dialogué (Veyrunes et Saury, 2009). En effet, l'analyse de l'activité de Jasmine montre que ce format était dominant par rapport au passage dans les rangs.

Bien que Jasmine plaçait les élèves de manière stratégique, l'organisation de la classe adoptée lors de l'épisode 1 ne la respectait pas : trois élèves « forts » se trouvaient à l'avant de la classe et l'entouraient quand elle se plaçait à côté de la porte. Ces trois élèves, notamment Rodrigo (situé dans le rang 2, deuxième pupitre. cf. Figure 21), ont bénéficié d'un grand nombre d'interactions. Deux éléments permettent d'expliquer la régularité de ces interactions : la bonne maîtrise du « métier de l'élève » (Perrenoud, 2002 ; Veyrunes, 2012) par ces élèves et le temps que Jasmine a passé à côté de la porte et à côté du tableau, emplacements proche du leur. Ces interactions peuvent expliquer le pourcentage total des interactions avec les élèves perçus comme forts (57%) en relation aux élèves moyens et faibles (14% et 29%, respectivement).

L'analyse des séquences de cours dialogué lors des quatre épisodes, montre que Jasmine a privilégié principalement les élèves forts (57%, 41%, 35% et 52% des interactions totales, respectivement). Cependant, les interactions avec les élèves faibles ont été aussi importantes,

notamment lors des épisodes 3 et 4 (41% et 28%, respectivement). Le degré de participation des élèves faibles peut être expliqué à partir des caractéristiques du système social de la classe. En effet, d'après Jasmine, la participation importante des élèves faibles lors des échanges en classe était en relation avec la « culture de classe » : « *ils (les élèves) doivent savoir que nous ne sommes pas tous pareil (...) ils doivent s'accepter comme ils sont (...). Ici (dans cette classe) tout le monde participe, indépendamment de ses capacités* » (séance en autoconfrontation, épisode 3).

L'analyse de l'épisode 4 a révélé des échanges plus homogènes pendant le cours dialogué (28% avec les élèves faibles ; 37% avec les élèves moyens ; 35% avec les élèves forts). Il est difficile d'expliquer cette transformation par rapport aux épisodes précédents. Cependant un commentaire réalisé en classe par Jasmine donne quelques pistes. En effet, à la min. 43 et 40 sec. plusieurs élèves ont levé la main pour donner la réponse à l'exercice, à ce moment Jasmine a commenté : « *elle vous a plu, l'activité, il semble ! Ça vous a plu de devenir des détectives ?* » (signe 37, annexe 17 CD-rom). A cette question l'ensemble d'élèves a répondu positivement, ce qui témoigne de l'intérêt qu'ont suscité chez les élèves les exercices proposés par le PAC. Ceci témoigne de l'influence des types de tâches dans l'implication des élèves (Perrenoud, 2000 ; Rochex, 1995 ; Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006).

Bien que l'analyse de l'activité de Jasmine confirme le fait qu'en classe, les enseignants interagissent d'avantage avec les élèves dits « forts », l'analyse de l'activité de Laura semble infirmer ce résultat. Durant les premiers épisodes, où elle n'avait pas placé les élèves en fonction de l'estimation de leur niveaux scolaires, Laura a eu des interactions plutôt homogènes avec les élèves pendant les séquences de cours dialogué. Ceci peut être en relation avec le niveau de la classe (*Primero básico*, élèves de 6 et 7 ans) où, selon l'enseignante, les élèves participent plus que dans les niveaux supérieurs.

Bien que pendant l'épisode 1 Laura n'avait pas encore placé les élèves selon le PAC, lors du travail individuel elle a passé la plupart du temps dans l'allée A (15,03%) où se trouvaient les élèves les plus en difficulté (cf. Figure 25). De plus, dans la distribution des tours de parole lors du cours dialogué, Laura a favorisé les élèves faibles (44%), suivis par les élèves forts (39%) et les élèves moyens (17%, cf. Tableau 102), ce qui n'est pas représentatif des résultats portant sur les interactions maître-élève(s) en lien avec le jugement des élèves. En comparant ces résultats avec ceux obtenus de l'analyse de l'activité de Jasmine – qui travaillait avec des élèves plus âgés (9 à 10 ans) –, pouvons-nous dire que la dynamique des interactions pendant le cours dialogué varie selon les niveaux de classes ? La maîtrise du « métier d'élève » influence-t-elle les interactions durant le cours dialogué ? Si oui, à quel degré ? En outre, pouvons-nous dire, à partir de ces résultats, que Laura était plus attentive aux élèves faibles, même si la distribution des élèves dans la classe n'avait

pas été encore conscientisée ? Les données obtenues en autoconfrontation nous permettent de répondre à cette dernière question de manière positive. En effet, Laura avait une organisation de travail très établie avec son assistante, avec laquelle elle travaillait depuis deux ans : durant le passage dans les rangs, Laura se préoccupait principalement des élèves en difficulté, tandis que l'assistante devait aider plutôt les élèves forts. Dans ce sens, le travail collaboratif organisé en amont a eu une incidence sur la manière dont Laura occupait l'espace de classe et sur les interactions constantes avec les élèves faibles.

L'analyse de l'épisode 3 enregistré dans la classe de Laura peut donner quelques éléments de réponse concernant la maîtrise du métier d'élève et sa relation avec les interactions en classe. En effet, bien que durant cet épisode Laura se soit déplacée la plupart du temps dans l'allée A (8,43%. cf. Tableau 109) lors du passage dans les rangs, elle a passé plus de temps avec les élèves forts (5,05%, cf. Tableau 109). En effet, à plusieurs reprises, Laura s'est déplacée dans l'allée B suite à la demande des élèves « forts » proches de cette allée. Ces élèves demandaient de l'aide et posaient plus de questions, ce qui témoigne d'une maîtrise du métier d'élève de leur part (Veyrunes, 2012).

Lors de l'épisode 4, Laura a placé les élèves suivant les recommandations du PAC. Ici, l'analyse des interactions pendant le cours dialogué, montre une diminution des échanges de l'enseignante avec les élèves forts, en comparaison avec les autres épisodes analysés. En ce qui concerne les interactions pendant le passage dans les rangs, notre analyse met aussi en évidence un écart important entre le temps d'interaction avec les élèves « forts » (0,13%) par rapport aux élèves « faibles » (8,07%). Les analyses des interactions lors du passage dans les rangs, durant l'épisode 4, témoignent d'une augmentation importante du temps d'interaction avec les élèves moyens (4,22%). Dans cet épisode, ces derniers étaient placés dans la rangée centrale. Compte tenu du fait qu'une seule séance présentant l'organisation proposée par le PAC ait été observée, il est difficile d'attribuer cette transformation des dynamiques des interactions au nouvel aménagement.

9.3.3 La dynamique de l'engagement dans la situation et les pôles d'appropriation

L'analyse des activités de Jasmine et Laura montre que certains des aspects invisibles de l'activité se trouvent dans la « rencontre » entre : (1) les enseignantes et les élèves (activité collective) et (2) les enseignantes avec des corps-objet (les objets matériels qui constituent l'espace « objectif »). En effet, comme cela avait été postulé par Varela Thompson et Rosch (1993), l'analyse de l'activité de ces deux enseignantes a mis en évidence le fait qu'en classe, l'attention portée à des éléments tels que le comportement des élèves, la préparation du matériel ou l'explication des contenus disciplinaires, déplace la conscience vers des éléments spécifiques

(Chapitre 4, sous-section 4.1.4). Ceci a mobilisé vers un arrière plan les choix pris en amont concernant l'espace et la distribution des élèves : ils étaient transparents aux enseignantes.

Néanmoins, même si le pôle d'appropriation dominant lors des activités de Jasmine et Laura a été celui de l'incorporation (le passage des stratégies d'aménagement de la classe du *monde-propre* au *corps-propre*), cette incorporation a influencé l'activité des enseignantes de manière différente. Nous faisons l'hypothèse que cette influence est en relation avec la force des éléments constituant les deux autres pôles d'appropriation pendant l'activité. En effet, chez Jasmine les événements pertinents pour son activité – tels que le contrôle de la discipline, la gestion du temps, la transmission des savoirs et l'évaluation du travail des élèves (Durand, 1996) – ont obligé Jasmine à déplacer son attention vers des éléments de la situation autres que la distribution des élèves. Ce sont donc les éléments qui constituent les *monde-propre* de Jasmine qui pèsent le plus sur son activité. Au contraire, même si cette situation est aussi présente dans l'activité de Laura, un élément constituant sa culture d'action a, d'après nous, aidé à Laura à accomplir l'objectif d'aider les élèves en difficulté, indépendamment de l'aménagement de la classe. Cet élément était en relation avec le travail avec l'assistante.

Synthèse du chapitre

Durant les premières semaines de l'année scolaire les planifications des enseignants se centrent sur l'espace physique de la classe, l'appréciation des compétences des élèves et l'établissement du système scolaire. L'espace physique constitue une partie de l'espace anthropologique où l'acteur et l'environnement se couplent constituant un *monde-propre*.

Ce chapitre expose les analyses de l'activité de deux enseignantes : Jasmine et Laura. La première, avec une expérience de 22 ans, travaillait avec des élèves âgés de 9 à 10 ans. Pour elle, placer les élèves « faibles », à l'avant de la classe et des élèves « forts », à l'arrière de la classe lui permettait d'être plus attentive et d'apporter plus de l'aide aux élèves en difficulté. La seconde enseignante, Laura, avait une expérience de 6 ans. Lors de l'étude, elle travaillait dans une classe avec des élèves âgés de 6 à 7 ans. En ce qui concerne l'organisation de l'espace, Laura avait décidé de mettre en œuvre l'organisation des élèves proposée par le PAC.

L'analyse des déplacements et des arrêts des enseignantes dans la classe, en lien avec les caractéristiques des élèves, montre que les choix faits lors des planifications passent en arrière-plan, à des degrés différents durant l'activité *in situ*. L'étude des déplacements a confirmé la présence d'une dynamique principale typique, qui se développe généralement face au tableau. De plus, les résultats obtenus ont mis en évidence des points d'arrêts typiques qui accompagnent cette dynamique principale : à côté du tableau et face aux élèves.

Les résultats des analyses des interactions maître-élèves(s) lors des configurations de type « cours dialogué » et « passage dans les rangs », témoignent de dynamiques différents. En effet, lors des séquences de cours dialogué Jasmine a fait participer davantage les élèves « forts » tandis que chez Laura, les interactions ont été plutôt homogènes.

Peu d'interactions de type « passage dans les rangs » se sont produites lors de l'activité de Jasmine, par contre, durant l'activité de Laura, ce format pédagogique a été plus présent. Durant ce temps d'échanges, cette enseignante interagissait plutôt avec les élèves faibles.

Ces résultats donnent des pistes concernant la place des objets dans le travail quotidien des enseignants, ainsi que sur les stratégies d'organisation de l'espace physique et des distributions des élèves en classe. Ils témoignent du poids des

éléments qui constituent les différents pôles d'appropriation dans l'activité des deux enseignantes.

CHAPITRE 10

Discussion générale et perspectives de recherches

Ce chapitre présente les apports et les limites de ce travail de thèse à la connaissance du travail enseignant, et en particulier à la culture d'action, et au développement du programme de recherche cours d'action. Il est organisé en trois sections.

CHAPITRE 10	
Section	Sous-section
10.1 <i>Construction de la culture dans l'action : entre transformation adaptation et création de connaissances</i>	10.1.1 Émergence de nouveaux types: une navigation entre <i>monde-propre</i> et <i>culture-propre</i>
	10.1.2 Construction des connaissances et configuration d'activité collective : entre <i>corps-propre</i> et <i>monde-propre</i>
	10.1.3 Inscription culturelle et cognitive des objets techniques
	10.1.4 Prescription et <i>monde-propre</i> : la rencontre de différents espaces de signification
	10.1.5 Construction et transformation de la culture de classe dans les interactions
10.2 <i>Apports à la connaissances du travail enseignant et à leur formation</i>	10.2.1 Dialogue entre espaces de signification et construction de la culture d'action
	10.2.2 Les configurations d'activité collective constitutives et constituantes de la culture d'action
	10.2.3 La place des objets techniques dans la culture d'action
	10.2.4 La place des prescriptions dans la culture d'action
	10.2.5 Une formation ancrée dans la culture d'action des enseignants
10.3 <i>Apports au programme de recherche du cours d'action</i>	10.3.1 Vers une anthropologie éactive
	10.3.2 Différencier « l'origine » des processus de construction de types
	10.3.3 Analyse multi-niveaux et pôles d'appropriation
10.4 <i>Perspectives de recherche</i>	10.4.1 Perspectives pour l'étude du travail enseignant et leur formation
	10.4.2 Perspectives pour le développement du programme de recherche du cours d'action

Introduction

Ce travail de thèse vise à décrire et comprendre la culture d'action des enseignants de primaire dans le contexte chilien à partir de l'identification des éléments constituant leur *culture-propre*. Trois questions de recherche ont orienté nos analyses :

- Quelles sont les composantes de la culture d'action des enseignants de primaire dans le contexte chilien et comment les identifier ?
- Quelle est la « force » de la culture d'action des enseignants face à des changements imposés ou à des situations perturbantes ?
- Dans quelle mesure la description de la culture en termes de *culture-propre* permet-elle de rendre compte de la manière dont la culture d'action des enseignants se construit et se transforme ?

Ces questions de recherche ont été déclinées en un questionnement plus spécifique selon les quatre situations étudiées :

- Chapitre 6 « Travailler dans une nouvelle classe » : Quelle est le poids de la *culture-propre* des enseignants lorsqu'ils se retrouvent dans une nouvelle classe ? Quels savoirs, savoirs-faire et gestes professionnels émergent pour répondre à de nouvelles situations ?
- Chapitre 7 « Travailler à plusieurs dans la classe » : Quels sont les effets de la présence d'un autre professionnel dans la classe sur la *culture-propre* et la culture d'action des enseignants ? Entraîne-t-elle des transformations de ces cultures ? Cette présence est-elle un « perturbateur » du travail enseignant ?
- Chapitre 8 « Les prescriptions comme objet culturel : le cas du Plan de Soutien Partagé » : est-ce que le PAC atteint ses objectifs ? Si oui, à quel niveau transforme-t-il les pratiques d'enseignement ? En bref, sommes-nous ici face à la transformation de la culture d'action ?
- Chapitre 9 « L'aménagement de l'espace dans la classe » : Quelle place prend l'aménagement de l'espace de la classe durant l'activité *in situ* des enseignants ? Existe-t-il des éléments de la culture d'action en lien avec l'organisation de l'espace qui échappent aux enseignants, perturbant leur activité ? Lesquels ?

Nos analyses montrent qu'indépendamment de l'angle sous lequel est étudiée la culture d'action des enseignants (à partir des prescriptions, de la présence d'un tiers, etc.) des éléments

transversaux à toutes ces situations apparaissent. Ils sont liés principalement à : (a) la force des éléments constituant les pôles d'appropriation et leur relation avec la situation ; (b) la dynamique des configurations d'activité collective qui émergent en classe ; (c) les caractéristiques de la *culture-propre* des acteurs (enseignantes, assistants et élèves). Nous présenterons les éléments de discussion en considérant les éléments transversaux décrits précédemment.

10.1 Construction de la culture dans l'action : entre transformation, adaptation et création des connaissances

Indépendamment de la manière dont les recherches en éducation se réfèrent aux savoirs des enseignants (croyances, connaissances, savoir-faire) et de l'angle sur lequel ils sont étudiés (identification, description, caractérisation, dynamique de construction, etc.) la question des « savoirs » a été au centre de pratiquement tous les paradigmes (Amade- Escot, 2014). Même si les « savoirs » ne continuent pas l'axe d'entrée privilégié dans le travail enseignant pour les approches qui prennent pour objet d'étude l'« activité », ceux-ci n'échappent au regard des chercheurs lorsqu'ils décrivent la manière dont les acteurs construisent leur expérience.

Dans le programme empirique du cours d'action les connaissances (ou types) des enseignants se construisent dans la rencontre entre les acteurs et l'environnement : dans son couplage. Pour rappel, la notion de type se fonde sur l'hypothèse selon laquelle « l'homme construit sa connaissance des objets du monde naturel en repérant de similitudes des formes [...] sur la base d'un gradient de typicalité, c'est-à-dire à partir de la distance plus ou moins grande des objets perçus par rapport à des exemplaires prototypiques » (Saury et al., p.43). Plusieurs sont les recherches inscrites dans ce programme qui se sont centrée sur le processus de typicaliation (Sève et Leblanc, 2003 ; Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004 ; Sève, Saury, Theureau et Durand, 2002 ; Leblanc et Sève, 2013 ; Leblanc, 2014 ; Veyrunes et Yvon, 2014). Comme nous le verrons par la suite, nos résultats prolongent ces travaux et gagnent en précision en ce qui concerne l'analyse de la manière dont les types sont construits.

Ce chapitre vise à décrire la construction de la culture d'action des enseignantes participant à cette recherche. À partir des notions d'appropriation proposées par Theureau (2011, à paraître) nos analyses nous ont permis de caractériser : (a) la force des pôles d'appropriation dans l'activité en classe. En effet, nos résultats montrent que, selon les situations vécues, les éléments de l'un des pôles d'appropriation seront plus « forts » ou « prégnants » que les autres ; (b) la relation entre les pôles d'appropriation et la culture scolaire, notamment avec les configurations d'activités ; (c) le

niveau d'incorporation (pôle 2) des objets techniques et ; (d) les transformations de la *culture-propre* des acteurs et leurs liens avec la construction/transformation des cultures de classe spécifiques.

En ce qui concerne les éléments constituant les pôles d'appropriation, nos résultats montrent qu'ils seront plus ou moins « prégnants » dans l'activité des enseignants selon : (1) les caractéristiques de la situation vécue ; (2) la stabilité/instabilité des types constituant le Référentiel (« S ») ainsi que leur absence et (3) le « niveau de transparence » des types qui émergent dans l'action. Au même temps, nos analyses révèlent des relations plus ou moins « fortes » entre les pôles. Ces constats ont permis de modéliser la manière dont se construit la culture d'action des enseignants comme suit :

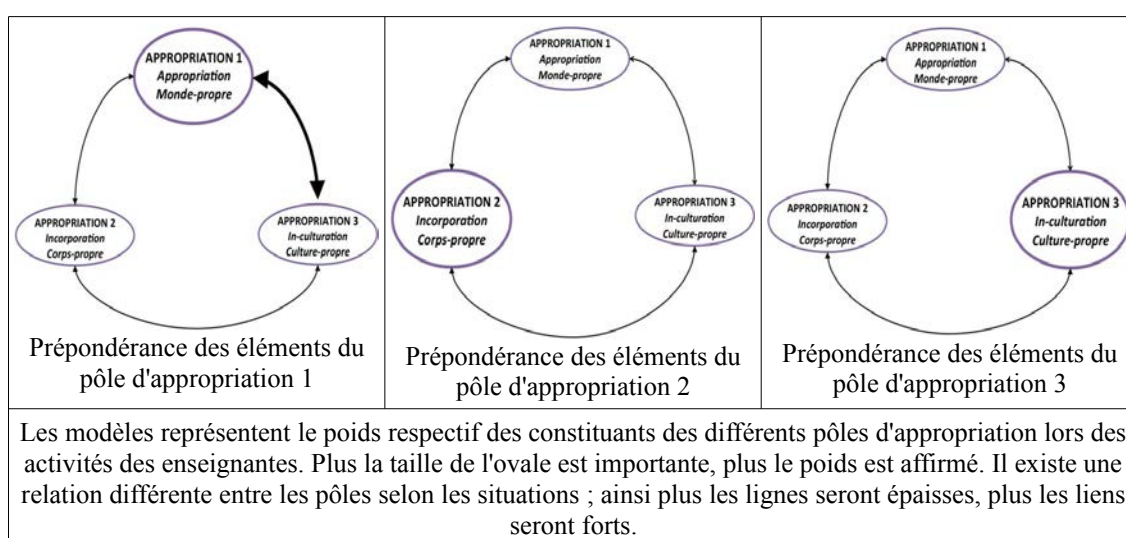


Tableau 116. Modélisation des relations entre les pôles d'appropriation et leur prégnance pour l'analyse du travail enseignant

10.1.1 Émergence des nouveaux types : une navigation entre monde-propre et culture-propre

Bien que dans l'activité *in situ* tous les pôles d'appropriation participent de la dynamique du couplage acteur-environnement, nos résultats montrent que lorsque les enseignants vivent de nouvelles situations ou de situations difficiles (conscientes ou inconscientes) les éléments constituant le *monde-propre* (pôle 1) ont un rôle beaucoup plus important que ceux appartenant aux autres pôles. Ces éléments déclenchent chez les enseignants la transformation des structures d'anticipation (notamment les préoccupations et les attentes) en mobilisant leur attention sur de traits de l'activité plus spécifiques (Varela et al, 1993).

L'analyse de l'activité de Corine (épisode 1) montre que les types qu'elle avait construits lors de son expérience avec des élèves plus âgés ne lui « suffisaient pas » pour mettre au travail des élèves plus jeunes (rappelons que c'était la première fois que Corine travaillait avec des élèves âgés de 6 et 7 ans). Lorsqu'elle mobilisait le type « il est plus fatigant de travailler avec de jeunes élèves qu'avec les grands », nous observons le « besoin » d'un processus d'adaptation dans lequel Corine devait « mettre en équilibre » ce « qui fonctionne avec les grands » et ce qui ne « fonctionne pas avec les petits » et vice-versa. Ici, Corine « réagissait » aux contraintes de la situation (Relation Représentamen / anticipation passive) au lieu d'anticiper les situations pour accomplir ses attentes (Relation Représentamen / anticipation active).

La nécessité d'obtenir l'ordre dans la classe avant de commencer la séance corrobore les travaux qui décrivent cet enjeu comme prioritaire dans le travail des enseignants (Doyle, 1986, Durand, 1996, Tardif et Lessard, 1999, Flavier, Bertone, Méard et Durand, 2002 ; Kherroubi, 2003 ; Rey, 2009). Comme l'indique Kherroubi (2003), maintenir l'ordre dans la classe passe par l'adaptation chez les enseignants de leurs pratiques. Ainsi, comme le montrent aussi nos résultats, les enseignants expérimentés s'adaptent en tant que « faux débutants » : ils essayent de mettre en place des types construits dans d'autres situations qui deviennent plus ou moins pertinentes selon les contextes.

Bien que, pour Corine, le mauvais comportement des élèves avait des conséquences importantes sur la réussite de la séance, elle vivait les situations difficiles avec un seuil de tolérance élevé. L'analyse locale de l'activité n'a pas mis en évidence de types concernant cette position d'« indulgence ». Nous faisons l'hypothèse qu'elle était sous-tendue par des types construits lors de son expérience de mère (elle a commenté plusieurs fois l'influence de sa qualité de mère sur la manière où elle interagissait avec les élèves). Cette situation témoigne d'une « rencontre » des espaces de signification : celui de la classe et celui de la maison. Ceci contribue, d'après nous, à l'affermissement d'une « culture du soin », tel qu'elle a été décrite par Nias (1999) (cf. Chapitre 1, sous-section 1.2.2), plus prégnante que dans les niveaux de classes supérieurs.

Lors de l'épisode 1, Corine a construit de nouveaux types qui lui ont permis de mieux gérer la classe par la suite. En effet, lors de l'épisode 4, la mise au travail a pris moins du temps et les élèves ont plus respecté les règles de vie établies au début de l'année scolaire. Cette « efficacité », que renforçait les types construits précédemment, a permis à Corine de gérer la classe autrement. Ainsi, dans l'épisode 4 la structure d'anticipation de Corine était plus stable, compte tenu des « anticipations actives » qu'elle mobilisait : demander à l'élève de ranger son jouet pour éviter une éventuelle distraction.

Nos résultats prolongent ceux obtenus par Zeitler (2003, 2006) qui a montré que la stabilité de la situation vécue par l'acteur était en lien avec l'existence de types qui deviennent plus ou moins efficaces selon les contextes. Ainsi, la stabilité de la situation vécue passe par la transformation de la culture d'action à partir des aller-retour entre le *monde-propre* et la *culture-propre* des enseignants. Cette relation ayant des caractéristiques différentes selon si les enseignants adaptent à la situation des types anciens ou construisent de nouveaux types (Tableau 117).

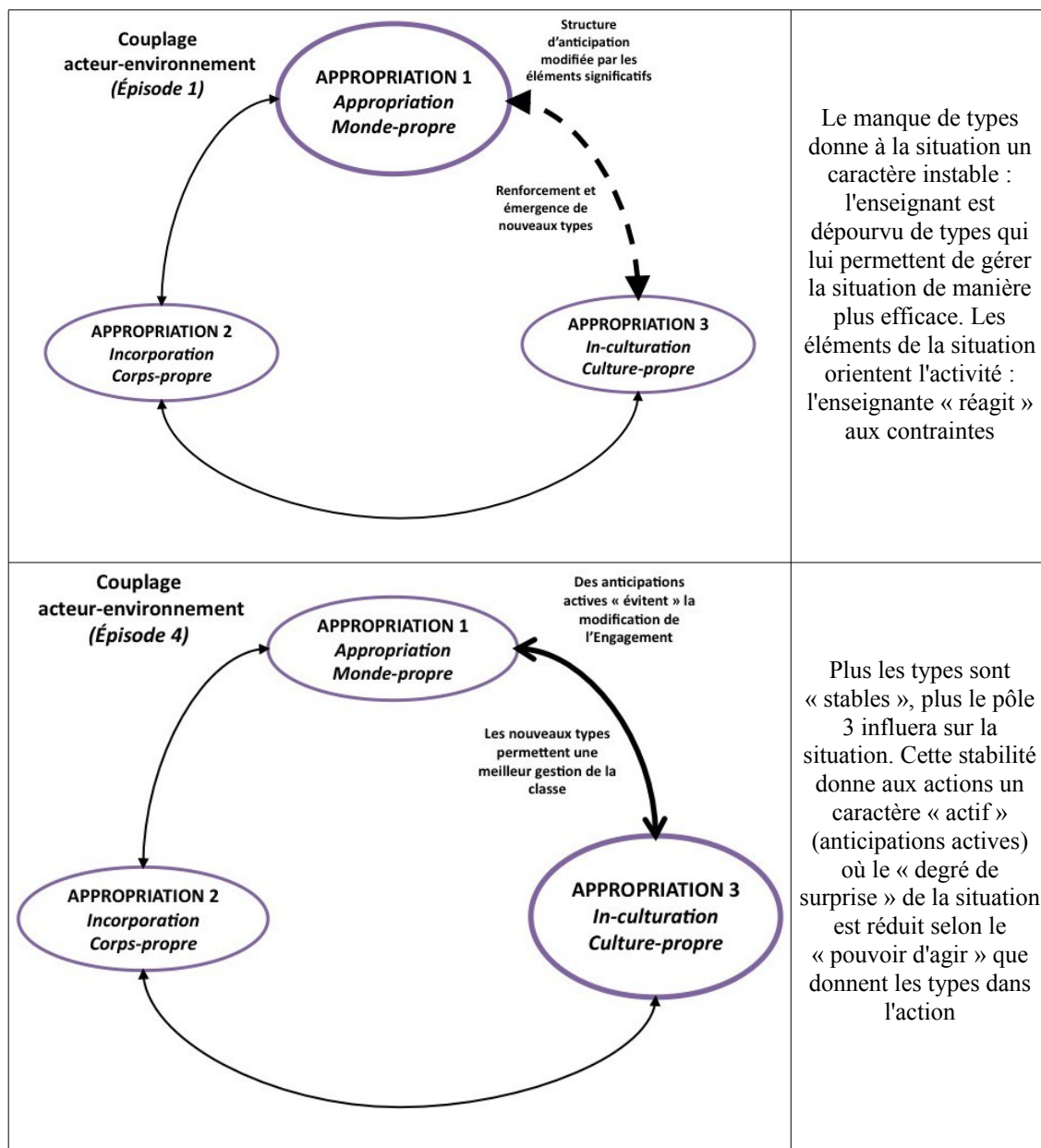


Tableau 117. Construction de types lors de l'activité de Corine et éléments de généralité

En nous servant des sous-catégories de l'Interprétant, nos résultats montrent que ces nouveaux types étaient construits à travers des processus d'interprétation qui rendaient compte de

modes différents de raisonnement. Cette distinction a été décrite aussi par Zeidler (2003, 2006) suivant les travaux de Theureau (2004, 2006) et Sève et al. (2002) qui caractérisent trois modes d'interprétation : le déductif, l'inductif et l'abductif. Le premier consiste en la déduction d'un nouveau type à partir d'un type « usuel » (préexistante à la survenue de la situation occurrente) ; le deuxième représente la force de conviction d'un type ou d'un ensemble de types qui s'étend ou diminue au moyen d'un processus de vérification ou d'expérimentation ; le troisième consiste en la construction de types à partir d'un cas « bizarre », qui échappe l'interprétation à l'instant t, ainsi il est effectué sur la base d'une prédétermination de la situation *a priori*.

Nos analyses gagnent en précision en différenciant « l'origine » de la construction de types chez les enseignants : ceux qui émergent de la dynamique de la situation (construction non-symbolique de types) et ceux qui répondent à des questionnements qui dépassent l'activité *ici et maintenant* (construction symbolique de types). Par exemple, dans le premier cas, l'activité de l'assistante qui travaillait dans la classe de Corine a participé de l'émergence d'un type (épisode 1) en lien avec le besoin du travail coopératif pour améliorer les apprentissages des élèves. Ce type a été renforcé lors de l'épisode 4. Dans le deuxième cas, Corine avait mis à l'épreuve dans ses classes des propositions d'une collègue pour renforcer les voyelles avec les élèves : elle laissait une place à la lecture collective tous les jours, au début de la matinée.

Nos résultats montrent donc que dans la relation *monde-propre* et *culture-propre* la transformation de la culture d'action passe par un processus où de nouveaux liens ou associations (des types dans le programme empirique du cours d'action) se construisent ou se transforment selon si les connaissances issues des expériences passées « suffisent » pour répondre aux difficultés (conscientes ou inconscientes) vécues. Ceci confirme l'hypothèse proposée par Barbier (2010) selon laquelle les liens ou associations qui constituent la culture d'action sont plus ou moins durablement stabilisés.

10.1.2 Construction des connaissances et configuration d'activité collective : entre corps-propre et monde-propre

Les configurations d'activité collective constituent le « fond culturel » sur lequel se développent l'activité individuelle et la dynamique collective. Elles sont très répandues dans les systèmes éducatifs et utilisées dans différents contextes (Veyrunes, 2008 ; 2011 ; Veyrunes et Saury, 2009 ; Maulini, 2005). Comme nous le montrerons par la suite, nos analyses prolongent les résultats des recherches qui ont mis en évidence que ces configurations ont des caractéristiques

différentes selon : le statut des acteurs et les caractéristiques du travail proposé aux élèves (Veyrunes 2012).

L'analyse de l'activité des enseignantes en présence d'un autre professionnel a mis en évidence une influence de la dynamique de l'activité collective sur la manière dont les cours d'action des acteurs s'articulent. Les éléments qui participent de cette relation diffèrent. Ces différences sont, d'après nous, en lien avec les caractéristiques propres de chaque configuration d'activité ainsi qu'avec le statut de chaque acteur : tandis que, lors du passage dans les rangs, les assistants ont la possibilité d'interagir davantage avec les élèves, lors du cours dialogué et du cours magistral l'enseignante monopolise la parole. Le tableau ci-dessous rend compte des relations entre les configurations et les types d'articulation des cours d'action qu'ils véhiculent, selon les missions des acteurs.

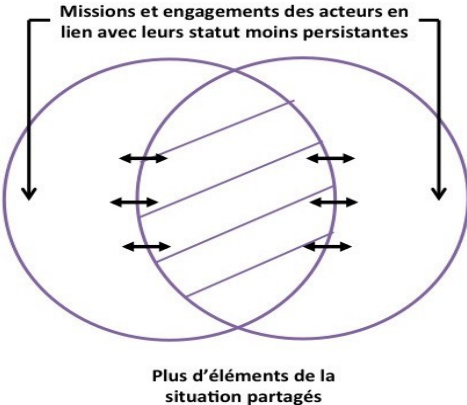
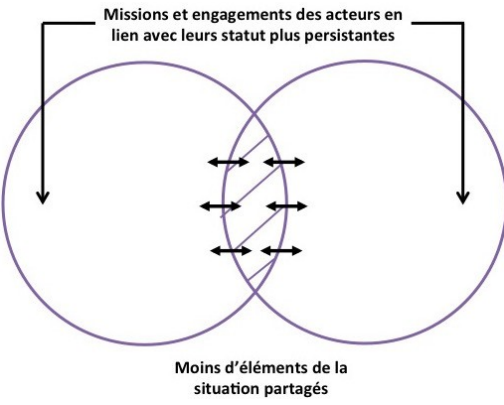
Caractéristiques configurations d'activité collective	Passage dans les rangs Ce format se produit lors du travail individuel des élèves en classe. L'enseignant surveille le travail des élèves et circule dans le classe pour superviser ou apporter de l'aide aux élèves individuellement ou par petits groupes. Ici, c'est l'élève qui est au centre de l'activité (Veyrunes, 2012)		Cours magistral Format dans lequel l'enseignant occupe la place principale du fait de la parole « magistrale ». Il peut prendre des formes différentes selon les modes de participation des élèves, dont la plus connue est le « cours dialogué » (<i>recitation script</i>) (Barrère, 2003)	
	Cours dialogué Format basé sur l'enchaînement de questions de l'enseignant, réponses des élèves et <i>feedbacks</i> de l'enseignant. L'enseignant occupe la plus grande partie du temps de parole (Veyrunes et Saury, 2009).			
Missions des acteurs	Assistant Mission : Aider dans l'accompagnement du travail des élèves	Enseignant Mission : Accompagner le travail des élèves	Assistant Mission : Aider l'enseignant	Enseignant Mission : transmettre les savoirs disciplinaires
	Engagements et missions partagés : le statut des acteurs ne contraint pas les fonctions en lien avec le format		Engagement et missions plus spécifiques : les caractéristiques de la configurations d'activité collective font apparaître les engagements et missions spécifiques de chaque acteurs selon leur statut	
Articulation des cours d'actions	Convergence manifeste et <i>a minima</i>  Missions et engagements des acteurs en lien avec leurs statut moins persistantes Plus d'éléments de la situation partagés		Divergence <i>a minima</i>  Missions et engagements des acteurs en lien avec leurs statut plus persistantes Moins d'éléments de la situation partagés	
	L'intersection représente le partage de préoccupations des acteurs ainsi que les actions en lien avec les attentes des enseignantes, ces intersections peuvent étre plus ou moins importantes selon la situation. Seule dans l'articulation de type « divergence manifeste » les engagements des acteurs ne se rencontrent pas			

Tableau 118. Relation configurations d'activité collective et missions des acteurs dans l'articulation des cours d'action des acteurs

Le partage des préoccupations des acteurs, situation plus ou moins récurrente selon les configurations, participe de l'émergence d'un espace de signification commun (Schutz, 2008), plus précisément d'un domaine de significations collectives (Theureau, à paraître) où les actions

individuelles sont complémentaires. Le moment pendant lequel Gina et son assistante cherchaient ensemble des solutions face au manque d'un mot dans le dictionnaire (cf. Tableau 58, Figure g) constitue un exemple de cet espace partagé. Néanmoins, tel qu'il a été observé dans l'activité de Jasmine (Chapitre 4, sous-section 7.4.2), ce partage n'est pas stable : il présente des « frontières » qui varient en fonction de la dynamique de la situation (le *monde-propre* des acteurs et le *monde-partagé* ou espace de significations partagées) et la force de la *culture-propre* des acteurs (San Martin et Veyrunes, 2015a). En effet, nos analyses montrent que, même en présence d'un tiers, à plusieurs reprises les enseignantes ont conduit ces séances sans les prendre en compte. Ceci rend compte du processus d'apprentissage, de développement et d'appropriation dans lesquels la culture d'action des enseignants (en lien avec les configuration d'activité) – plus particulièrement la *culture-propre* – résiste, à des degrés divers, à la présence d'un tiers.

Le statut de « chef d'orchestre » de l'enseignant dans la classe, caractéristique de l'organisation panoptique (Foucault, 1975) et cellulaire (Tardif et Lessard, 1999) du travail enseignant, participe aussi, d'après nous, de cette résistance. En effet, la culture des enseignants prend la plupart du temps une forme « d'individualisme » (Hargreaves, 1994. cf. Chapitre 1, sous-section 1.2.2), qui se caractérise par leur position de protection face aux jugements et aux interventions extérieures. Par exemple, deux commentaires de Gina en autoconfrontation et en classe (en relation avec des erreurs commises par l'assistante) mettaient en évidence des tensions (Chapitre 7, section 7.2). Ces situations sont représentatives des « stratégies de protection de territoires » (Tardif et Borgès, 2009, p.86) de la part des enseignants qui ne sont pas habitués à travailler en classe avec un autre professionnel (Hargreaves, 1994 ; Tardif et Lessard, 1999 ; Durand, 1996).

Certes, la dynamique des configurations contrait la manière dont les acteurs interagissent. Comme l'avancent des travaux antérieurs, les configurations d'activité collective sont constitutives de la culture des enseignants (Durand, Saury et Sève, 2006, Veyrunes, 2011, 2012; Gal-Petitfaux, 2011). Émergeant « naturellement » en classe, elles ont un caractère pérenne et résistent aux transformations (Veyrunes, 2011). Cette résistance est attribuée principalement à leur « transparence » : même si les acteurs ne sont pas capables de les expliciter et s'ils n'en sont pas conscients, il existe une familiarité culturelle qui fait que les configuration sont connues par les acteurs (Veyrunes, Durny, Flavien, et Durand, 2005).

Les résultats de cette étude montrent que cette transparence peut transformer les choix des enseignants. Ceci a été le cas de Jasmine lorsqu'elle a organisé l'espace de la classe à partir des jugements qu'elle se faisait des élèves : « fort », « moyens » et « faibles » (Chapitre 9, section 9.1). Nos analyses mettent en évidence le fait que même si le placement des élèves avait été pensée pour

aider les élèves les plus en difficulté, c'étaient généralement les élèves dits « forts » qui bénéficient les plus des échanges avec l'enseignante. Ceci fait écho à des travaux portant sur les interactions maître-élève(s) en lien avec le jugement à propos des élèves (Altet, 1994 ; Clanet, 2005, 2007 ; Desgropes, 1997).

Des recherches en sciences de l'éducation rendent compte de différentes pratiques, constituant la culture des enseignants, utilisées pour aider les élèves en difficulté (Geddes, 2012 ; Piquée, 2010). Jasmine, avait construit des types qui, d'après elle, étaient « efficaces » pour répondre aux besoins des élèves nécessitant plus d'attention : les placer aux premiers rangs et à des tables individuelles pour renforcer le travail individuel. Comme le montre Sieber (2000), ces stratégies sont caractéristiques d'une organisation de la classe par les enseignants visant à prévenir des comportements perturbateurs ou à éviter l'inattention des élèves ayant des problèmes d'apprentissage ou d'hyperactivité. Il s'agit d'éviter de placer l'élève à côté d'une voie de passage, de mettre l'élève proche de l'enseignant ou à côté de camarades plus calmes, d'éviter le regroupement des tables en îlots car cette organisation trouble la concentration des élèves, etc.

Bien que Jasmine soit très consciente de l'importance des choix de placement des élèves ainsi que de l'organisation de l'espace, lors de la situation étudiée la dynamique des interactions en classe a déplacé son attention vers des éléments de la situation (*monde-propre*) qui ont conduit à « l'oubli » des choix faits précédemment. Ainsi, dans cette situation, ce sont les éléments constituant le *monde-propre*, qui pesaient le plus dans l'activité de Jasmine (Tableau 119).

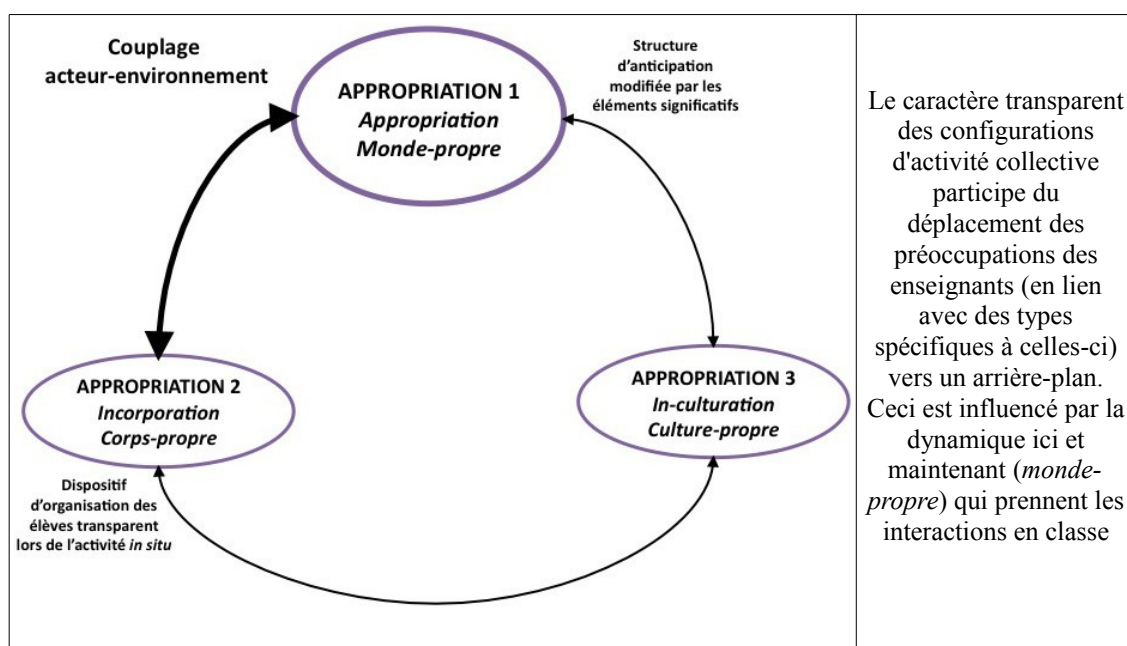


Tableau 119. Poids des configurations de classes sur l'activité de Jasmine et éléments de généralisation.

Ce poids du caractère transparent des configurations peut être transformée par la présence d'un autre professionnel dans la classe, faisant basculer l'activité vers la *culture-propre*. Ceci a été le cas de Laura où sa préoccupation pour aider les élèves en difficulté n'a pas été troublée par la dynamique des interaction en classe. Rappelons que, même avant de mettre en place l'organisation des élèves selon les critères du PAC (Chapitre 9, sous-section 9.2.4), cette enseignante avait davantage d'interactions avec les élèves faibles. Ceci était expliqué par l'organisation du travail entre Laura et son assistante où cette dernière devait guider le travail des élèves « forts » pendant que l'enseignante travaillait avec les élèves en difficulté (Tableau 120).

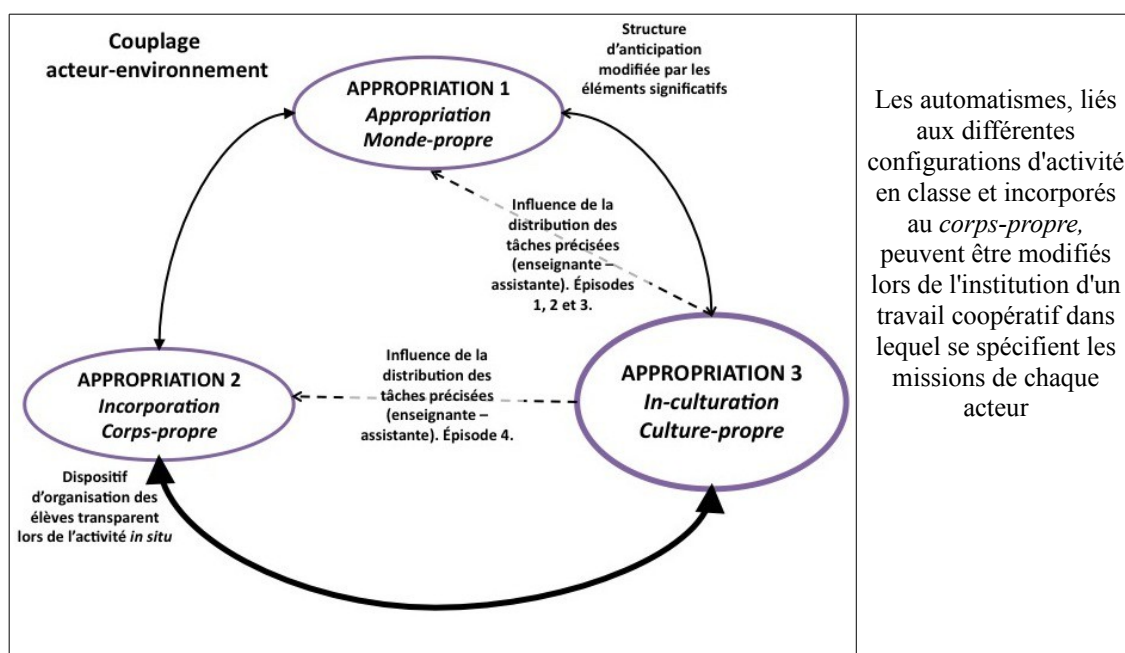


Tableau 120. Passage du monde-propre à la culture-propre lors de l'activité de Laura et éléments de généralisation.

L'activité de Laura témoigne de la place qu'occupe le partage du travail entre les enseignants et d'autres intervenants dans la modification des automatismes liés, par exemple, aux configurations d'activité. Ceci fait écho aux propositions de Lanthau (2014) qui indique que les nouvelles conditions d'exercice du métier constituent une « source d'épreuves individuelles et collectives » (Op. cit., p.57) qui impliquent de « trouver et créer des ressources adaptées dans les environnements instables, définir de nouveaux gestes du métier [et] reconsidérer l'éthique du métier » (Ibidem). Nous y reviendrons dans la sous-section 10.1.5.

10.1.3 Inscription culturelle et cognitive des objets techniques

L'activité des enseignants est instrumentée par des objets (Tardif et Lessard, 1999). ils participent de l'organisation du travail (Adé et De Saint-Georges, 2010) et de la transmission de la culture scolaire (Veyrunes, 2010). De plus, ces objets inscrivent l'activité des enseignants dans une histoire et une culture (Steiner, 2010). Comme nous le verrons par la suite, nos résultats font écho à des travaux qui rendent compte du rôle qui prennent les objets dans la pratique enseignante.

L'analyse des déplacements et des arrêts récurrentes des enseignantes en classe (Chapitre 9) permet de décrire, ainsi que l'ont fait d'autres travaux en sciences de l'éducation, le tableau noir comme l'objet culturel et symbolique le plus représentatif de la classe (Marcel, 2005 ; Nonnon, 2000 ; Veyrunes, 2010 ; San Martin et Veyrunes, 2015b). En effet, nos résultats montrent que les enseignants consacrent une grande part du temps scolaire au travail au tableau. Ce résultat est cohérent avec des travaux portant sur cette pratique professionnelle (Lepoivre-Duc, 2011). En effet, le tableau assure une fonction médiatrice fondamentale entre l'enseignant et les élèves (Nonnon, 2000) qui participe à la dynamique des configurations de l'activité collective (Veyrunes, 2011).

Les travaux de Nonnon (2004) montrent que l'écriture au tableau peut devenir source de tensions propres à l'activité enseignante. L'analyse de l'activité de Véronique lors des épisodes 1 et 2 confirme ce constat. Pendant l'épisode 1, cette enseignante a repéré que les élèves avaient des difficultés pour compléter l'exercice. Lorsque Véronique mobilisait des types en lien avec la notation au tableau (souligner les mots au tableau, encadrer la bonne réponse, écrire avec de couleur différentes, etc.), ils répondaient à un sentiment de frustration dû à ces difficultés. Autant en classe qu'en autoconfrontation l'enseignante a été incapable d'identifier l'origine de ces difficultés. Dans ce sens, bien que le tableau devienne une ressource pédagogique pour la présentation des contenus, il peut aussi être une source de difficultés transparentes, même si les enseignants ne l'identifient pas comme tel (San Martin et Veyrunes, 2015b).

Le premier élément qui peut, selon nous, expliquer ces difficultés est en relation directe avec l'histoire professionnelle de cette enseignante. En effet, de nombreux éléments du travail enseignant sont routiniers (Durand, 1996 ; Tardif & Lessard, 1999) et ces routines sont enracinées chez les enseignants expérimentés. Avec 23 ans d'expérience, Véronique était très expérimentée. Nous pouvons faire l'hypothèse que, pour elle, l'écriture au tableau était devenue une pratique fortement automatisée dans laquelle le tableau était une « extension du corps » (Merleau-Ponty, 1945 ; Simondon, 1989 ; Steiner, 2010). L'incapacité de Véronique à identifier l'origine des difficultés montre que le tableau restait en arrière-plan dans son expérience. Ainsi, le tableau – censé être un médiateur qui permet d'organiser le travail collectif en classe (Nonnon, 2000 ;

Veyrunes, 2010) – était devenu un obstacle à l'activité des élèves et une source d'angoisse pour l'enseignante. Autrement dit, la manière dont Véronique écrivait au tableau ne permettait pas aux élèves de compléter les exercices correctement.

Le deuxième élément qui permet d'expliquer ces difficultés est la force que prend la *culture-propre* de cette enseignante, notamment en fonction des types construits en travaillant avec des élèves plus grands. Chez ces derniers, le développement du « métier d'élève » (Perrenoud, 2000) au cours des années a participé, selon nous, à l'appropriation partielle des règles et codes qui régissent l'écriture au tableau. Ainsi, les élèves des niveaux de classes plus élevés sont-ils probablement plus familiarisés avec ces routines que les plus jeunes. Considérant le fait que seulement deux niveaux de scolarité précèdent le *Primero básico* (CP) au Chili, nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves de la classe observée n'étaient pas encore totalement familiarisés avec la notation au tableau (Tableau 121).

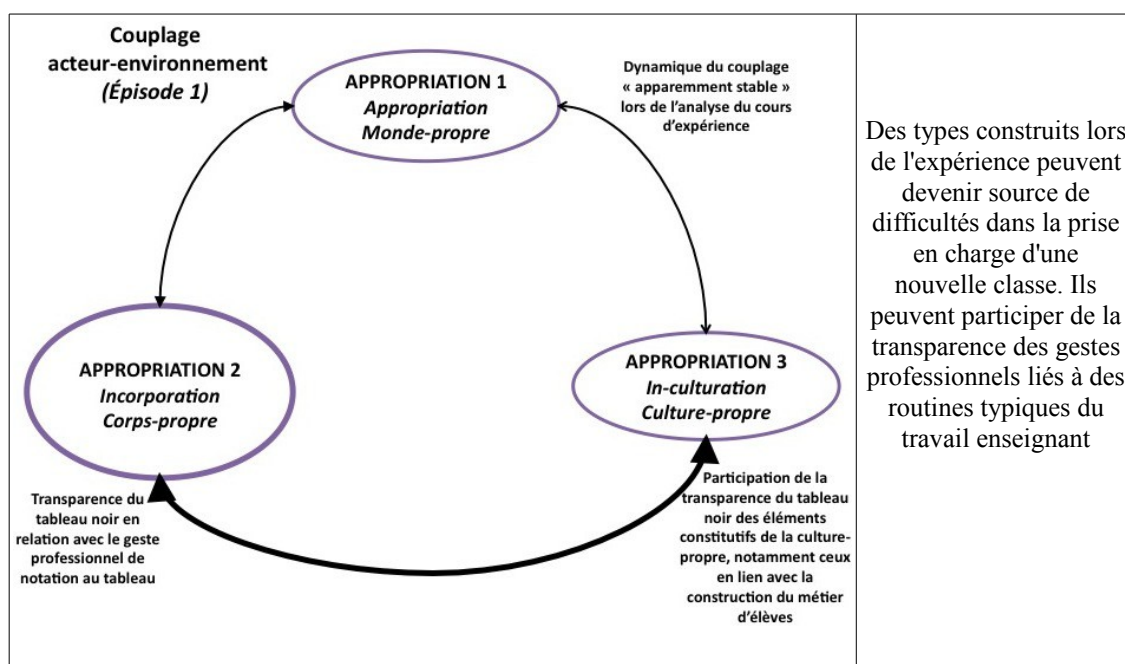


Tableau 121. Transparence du tableau noir lors de l'activité de Véronique et éléments de généralité

Le fait de signaler à Véronique le tableau noir comme « cause possible » des difficultés rencontrées l'a amené à être plus attentive à son utilisation lors de l'épisode 2. Ainsi, Véronique a mis en place des types en lien avec la notation au tableau plus pertinents pour ce niveau. Bien que les analyses témoignent d'une « diminution » de la transparence du tableau, elles révèlent aussi que cet objet technique ainsi que les gestes professionnels accompagnant son utilisation peuvent passer facilement du *monde-propre* au *corps-propre*. Cette analyse apporte des éléments de discussion aux

propositions de Poizat (2014) pour qui le glissement d'un pôle à un autre ne revêt pas un caractère stable (Tableau 122).

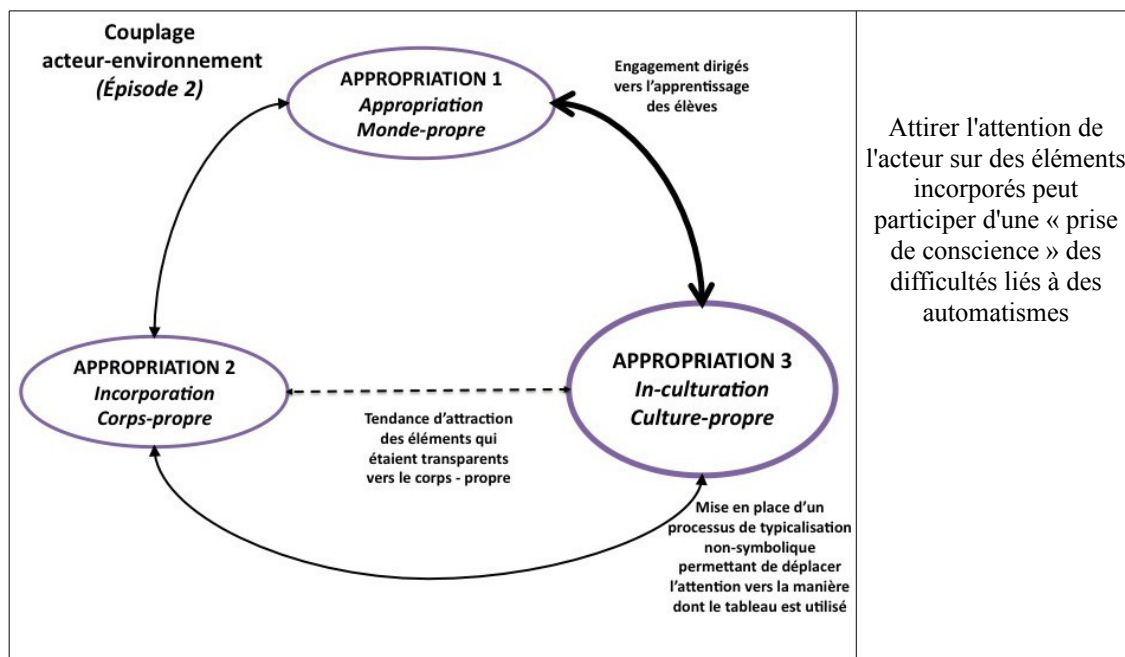


Tableau 122. Passage du corps-propre à la culture-propre lors de l'activité de Véronique et éléments de généralité

Nos analyses montrent que le temps que les enseignants passent au tableau ainsi que la manière dont il est utilisé est aussi influencé par la dynamique des configurations d'activité en classe, le type de travail réalisé par les élèves et la forme dominante d'organisation de l'espace : les tables organisés en rangés orientées vers le tableau. Les résultats présentés dans le Chapitre 9 sont les plus évidents. Ils font écho aux travaux de Veyrunes (2004) qui identifient la nature et l'organisation du travail ainsi que l'organisation de l'espace et du temps de travail comme des composantes qui caractérisent les configurations d'activité.

Les épisodes analysés dans ce chapitre montrent que l'utilisation du tableau par les enseignants ainsi que leurs déplacements devant lui, entraînent l'émergence d'une dynamique principale typique, identifiée également par Marcel (1997, 1999). Cette dynamique est caractéristique des classes où les enseignantes réalisaient des cours magistraux ou du travail collectif au tableau comme le montre l'analyse de l'activité de Jasmine. Cependant, le temps passé lors des arrêts typiques varient selon les activités. Ces résultats prolongent des travaux en didactique (Nonnon, 2000, 2004; Robert & Vandebrouck, 2003) qui rendent compte de la relation entre la notation au tableau, les disciplines et les caractéristiques des tâches. Cette relation a été

observée plus clairement lors de l'épisode 4 enregistré dans la classe de Jasmine où elle a passé 18 min. assise à son bureau pendant la lecture silencieuse des élèves.

Lorsque les cours magistraux et le travail collectif au tableau sont accompagnés d'un travail individuel qui suscite des passages dans les rangs, une seconde dynamique apparaît dans les allées, ce qui a été observé notamment dans la classe de Laura. Les déplacements au fond de la classe sont peu fréquents. Nos analyses montrent que cette situation est aussi en lien avec le placement du tableau et l'espace laissé face aux élèves. En effet, si lors du passage dans les rangs, les enseignantes constataient que les élèves faisaient des erreurs dans le travail individuel, elles allaient au tableau ou se plaçaient face aux élèves pour donner une explication à l'ensemble de la classe.

Le changements d'organisation des tables des élèves peut modifier la dynamique principale de déplacement des enseignants, comme cela a été observé lors de l'épisode 2 dans la classe de Jasmine. Ceci confirme la pertinence des travaux en anthropologie de l'espace (Choay, 2006 ; Ségaud, 2010) relatifs à l'organisation de l'espace « objectif » de la classe. En effet, ces travaux montrent que la manière dont l'espace est organisé peut déclencher des déplacements spécifiques.

La place 'influence des objets et le caractère transparent de plusieurs des « gestes » qui les accompagnent témoignent de la nécessité de la prise de conscience des objets techniques comme constituants actifs de la culture d'action des enseignants. Ceci fait écho aux réflexions de Simondon (1989) considérant les objets techniques comme une partie de la réalité humaine, qui, pour jouer complètement leur rôle, doivent être incorporés à la culture « sous forme de connaissances et de sens des valeurs » (Op. cit., p.9).

10.1.4 Prescription et monde-propre : la rencontre de différents espaces de signification

Le Programme de Soutien Partagé (PAC) est apparu comme un objet technique central lors de nos analyses. Il constitue un élément de prescription inhérent à l'activité des enseignants (Amigues, 2009).

Depuis longtemps, l'ergonomie et la psychologie du travail ont mis en évidence que le travail ne se réduit pas aux prescriptions faites aux acteurs, ce qui les a amenées à distinguer la « tâche » et « l'activité » (Leplat et Hoc ; 1983 ; Clot, 2014). Suivant ces approches plusieurs travaux en sciences de l'éducation confirment l'existence d'une « distance » entre le « travail prescrit » (ce qui est prescrit par les institutions) et le « travail réel » (ce qui font réellement les acteurs en situation de travail) (Leplat et Hoc, 1983 ; Leplat, 1997, Suchman, 1987). Cet écart s'explique principalement à partir des différents facteurs (cognitifs, culturelles, organisationnels, etc.) qui influencent les actions des acteurs.

Ce modèle d'analyse a été critiqué par Pinsky (1992) et Theureau (2004) qui proposent d'étudier l'activité à partir de l'élaboration de la tâche du côté de l'acteur, plus précisément de s'intéresser aux interprétations qu'ils font. Dans ce sens, comme le souligne Goigoux (2007), pour comprendre la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions, il faut accéder aux exigences qu'ils se donnent.

Nos analyses montrent qu'à l'école existent différents moments d'interprétation des prescriptions. Ainsi, l'interprétation par les équipes pédagogiques pouvait aller du « flexible¹²⁷ » (donner plus de liberté aux enseignants) au plus « rigoureux » selon les objectifs de chacun. Ce premier niveau d'interprétation influençait la mise en place du PAC à des degrés divers selon les exigences que les enseignants s'imposaient à eux-mêmes (Goigoux (2002). La manière dont les enseignants interprétaient ces exigences était en lien avec l'histoire personnelle de chacun, donc avec leur *culture-propre*. Ainsi, l'utilisation des prescriptions relève de plusieurs caractéristiques, notamment celles de la culture locale et de la *culture propre* des acteurs, toutes les deux influencées par la culture globale (celle de l'évaluation).

En classe le PAC pouvait être utilisé en tant que « banque d'exercices » (Corine) ou comme une « guide » qui pouvait être : suivie à la lettre (Laura), un obstacle (Dora) ou une ressource (Jasmine).

L'utilisation du PAC en tant que « banque d'exercices » chez Corine était en relation, d'après nous, avec la méconnaissance du PAC (Corine n'était pas familiarisée avec cette prescription) et le fait que Corine travaillait par la première fois avec des élèves de *primero básico*. Lors de son activité en classe, les propositions du PAC étaient nuancé par la construction de nouveaux types en lien avec ce niveau de classe ainsi que par la construction d'une culture spécifique en lien avec les caractéristiques des élèves de ce niveau (Nous y reviendrons dans la sous-section 10.1.5).

Chez Corine le seul moment de la séance qui se rapprochait de la planification PAC était celui de la lecture collective. Nous faisons l'hypothèse que la familiarité avec ce format pédagogique permet aux enseignants de se reconnaître dans le PAC.

La lecture orale collective constitue un des formats pédagogiques traditionnels d'enseignement (Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2007 ; Veyrunes, 2004, 2010) « largement répandue à tous les cycles de l'école primaire, dans la plupart des systèmes éducatifs, et fortement pérenne quel que soit le niveau d'expérience professionnelle des enseignants » (Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2007, p.60). De plus, nos analyses montrent que ce format était « consolidé » par la manière dont le PAC proposait de travailler la lecture avec les élèves : poser des questions

¹²⁷Compte tenu du caractère obligatoire que prend le PAC à cause des évaluation périodiques cette souplesse n'impliquait pas laisser de côté le travail proposé par cette prescription.

avant la lecture, lire en respectant la ponctuation, poser des questions de compréhension après chaque paragraphe, lire à tour de rôle , etc.

L'analyse de l'activité de Laura, Dora et Jasmine témoigne de l'influence de la culture d'évaluation (Meckes, 2007) qui caractérise le système éducatif chilien sur le travail quotidien. Cette culture d'évaluation participe sans doute de la construction de types liés à l'amélioration des performances des élèves. Le SIMCE semblait constituer une forte contrainte pour les enseignantes participant à l'étude. Dora a clairement explicité cette contrainte lorsqu'elle a commenté qu'elle allait construire des exercices proches de ceux du PAC pour préparer les élèves au SIMCE.

Face aux prescriptions les enseignants se trouvent entre des moments de tension et de régulation (Saujat, 2004). L'analyse de l'activité de Dora fait état des tensions qui apparaissent dans le besoin de se reconnaître dans le PAC, la nécessité de satisfaire aux exigences matérialisées principalement par les nombreuses évaluations externes, l'écart entre la prescription et la réalité de la classe et le désaccord avec la manière proposée par le PAC pour travailler les contenus. Un exemple de cette dernière tension a été le moment où Dora a indiqué que le PAC ne liait pas les contenus disciplinaires à la « vie quotidienne » des élèves. Ce type constituant la *culture-propre* de Dora est représentatif de la culture scolaire (Gallego et Cole, 2001).

Bien que Jasmine utilisait le PAC comme une ressource compte tenu du potentiel des activités qu'il proposait, dans son activité elle a mis en place le programme de lecture accordé avec l'ensemble des enseignants et l'équipe de direction de l'école. Ces résultats prolongent des travaux qui témoignent d'une place importante du collectif enseignant dans l'interprétation que font les enseignants des prescriptions dans la classe (Amigues, Faïta, Lataillade et Saujat, 2002). Ainsi, les prescriptions négociés s'immiscent entre les prescriptions ministérielles et le travail des enseignants dans la classe.

Parmi les enseignantes qui ont utilisé le PAC en tant que guide, Laura a été celle qui a le plus suivi les recommandations. Nous avons décrit son activité comme un « suivi à la lettre » du PAC ». Ce suivi a été troublé par les problèmes avec le tableau interactif ceux qui témoignent du caractère dynamique et situé du travail des enseignants (Durand, 1996 ; Gelin, Rayou et Ria, 2007 ; Tardif et Lessard, 1999). Nos résultats ont mis en évidence que l'utilisation du PAC chez cette enseignante était fortement influencée par la culture d'évaluation développée à l'école où elle travaillait. Les verbalisations de Laura font penser la culture de cette école en termes de « *Hothouse* » (Hargreaves, 1995), où le climat est perçu par les enseignants comme contraignant.

Notre travail fait écho aux études qui montrent que l'activité enseignante ne constitue pas une réponse aux prescription mais qu'elles en sont constitutives (Amigues, Faïta, Lataillade et Saujat, 2002 ; Saujat, 2002). Elles pèsent sur l'engagement des acteurs (équipes de direction et

enseignants) en passant par le « filtre » de l'interprétation qu'est la *culture-propre* des acteurs. Le Tableau 123 présente une modélisation des différents éléments qui participent de la manière dont les enseignants mettent en place les prescriptions dans le contexte chilien.

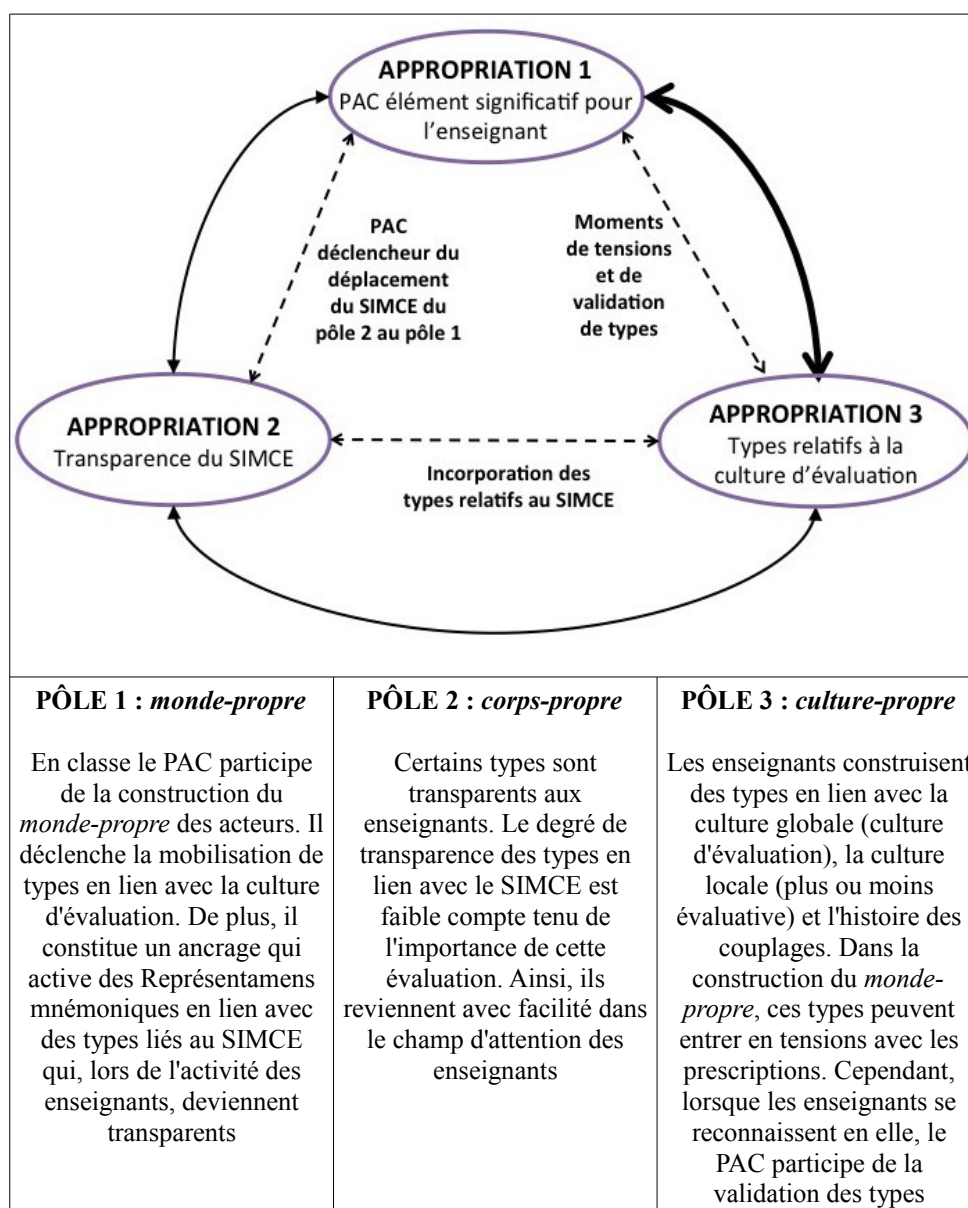


Tableau 123. Modélisation de la mise en place du PAC

La modélisation présentée ci-dessus fait état de deux éléments principaux dans la mise en place du PAC : (1) ceux constituant la culture d'évaluation et (2) ceux liées à l'interprétation que font les acteurs des différentes prescriptions.

10.1.5 Construction et transformation de la culture de classe dans les interactions

Comme cela a été soulevé par plusieurs auteurs, la classe constitue une culture spécifique (Doyle, 1986 ; Gallego et Cole., 2001). L'activité de Corine lors des épisodes 1 et 4 a mis en évidence que celle-ci avait construit de nouveaux types, en lien avec le niveau de classe, qui se sont reflétés dans une gestion de la classe plus efficace. En effet, lors de l'épisode 4, ont été documentés peu de signes en lien avec le comportement des élèves et davantage en lien avec la mise au travail. Cette transformation était, d'après Corine, en lien d'une part avec la construction du métier d'élève, plus particulièrement avec l'appropriation des règles de la part des élèves ; d'autre part avec les connaissances qu'elle avait construites (renforcées) concernant ce groupe d'élève.

Ainsi, les enseignants qui travaillent pour la première fois dans des niveaux intermédiaires, c'est-à-dire des niveaux qui marquent le passage d'une culture de classe à une autre (Par exemple, au Chili le passage de *Kinder* à *Primero básico* ou de *Octavo básico* à *Primero medio* ; en France de la maternelle à l'école élémentaire ou de l'école élémentaire au collège), se trouvent non seulement face à l'adaptation ou à l'émergence de nouveaux types pour accomplir leurs attentes (une transformation de la *culture-propre*), mais aussi face à l'adaptation des élèves à de nouvelles exigences et à de nouvelles façons de faire : c'est à dire face à la construction du « métier d'élève ». De plus, les nouveaux types (ceux de l'enseignant et ceux des élèves) participent de la construction d'une culture de classe toujours en transformation (Tableau 124).

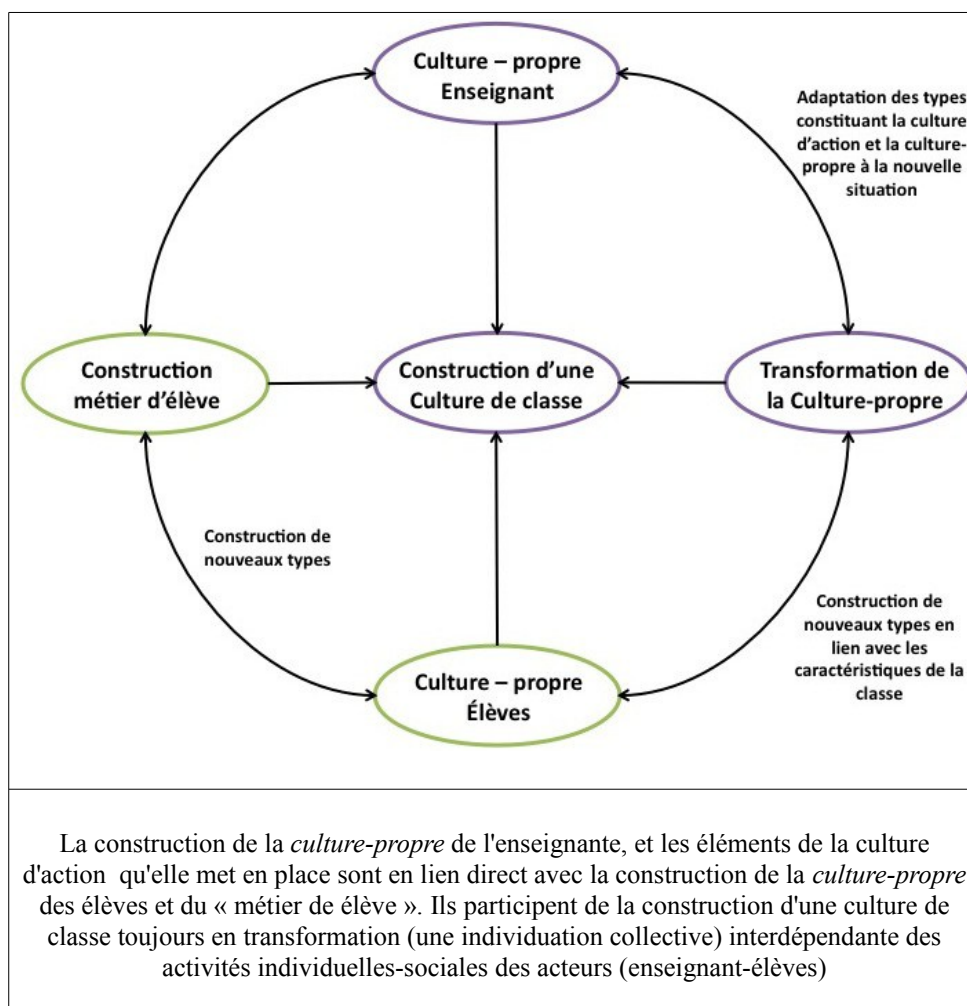


Tableau 124. Place de la culture-propre des acteurs dans la construction/transformation de la culture de classe

La manière dont la culture de classe se construit et/ou se transforme rend compte d'une individuation collective (Simondon, 2007) interdépendante des activités individuelles-sociales des acteurs (enseignant-élèves). Ceci a été aussi observé dans l'activité de Véronique lorsqu'elle éprouvait des difficultés pour orienter le travail des élèves. Ici, elle a dû adapter des types construits avec des élèves plus grands, concernant le suivi du travail collectif au tableau, à des élèves plus jeunes. De même, la manière dont Véronique a utilisé le tableau noir lors du deuxième épisode devenait un déclencheur du développement du « métier d'élèves » compris comme une suite d'appropriation ou, selon Perrenoud (1994) comme un ensemble de stratégies d'adaptation.

Plusieurs des participantes travaillaient avec un assistant de classe. Ces tiers participent à un renouvellement de la culture d'action enseignante qui implique de nouvelles manières de faire, une reconfiguration de l'espace professionnel et la constitution de nouveaux collectifs de travail

(Marcel & Piot, 2005 ; Tardif & Borgues, 2009 ; Lantheaume, 2014). Comme le montrent nos résultats, cette nouvelle condition enseignante participe aussi de la construction/transformation de la culture de classe.

Comme précisé au Chapitre 9, la présence des assistants peut participer d'une transformation de la culture d'action des enseignants ou peut contraindre faiblement l'activité en classe. Dans le cas de Jasmine, même si elle voyait les bénéfices potentiels de la présence d'un tiers en classe, l'analyse de son activité montre que la dynamique de la séance ne variait pas et que ce tiers participait très peu au travail avec les élèves. Cependant, l'activité de Laura montre la construction d'un travail collaboratif où l'assistante avait des tâches bien précises, parmi lesquelles celle de suivre le travail des élèves « forts ».

En outre, nos résultats montrent que parmi les types qui constituent la culture d'action des enseignants, très peu d'entre eux leur permettent de travailler avec d'autres professionnels en classe. Ceci s'explique, d'après nous, par le manque de la dimension collective dans la formation des enseignants d'une part, et par l'absence d'instances pour développer cette dimension dans les institutions scolaires, d'autre part. D'après Mérini et Ponté (2009), le travail à plusieurs dans la classe implique un nouvel espace de significations, donc une nouvelle culture d'action, qui soit partagée par les acteurs. D'après nous, ce partage ne doit pas être fondé seulement sur le partage des préoccupations car, comme le montrent nos résultats leurs « frontières » deviennent instables compte tenu des caractéristiques des situations vécues. Certes, la construction de cet espace est coûteuse car l'enseignant doit « “s'autoriser” à investir un nouvel univers professionnel, ou tout au moins à l'élargir, en même temps qu'il invente des pratiques, hors, mais aussi en relation avec le dispositif cellulaire » (Op. cit., p.47-48). De plus, s'investir implique de consacrer du temps permettant aux acteurs de s'organiser, temps qui, comme nous l'avons vu, est très limité dans le contexte chilien.

10.2 Apports à la connaissance du travail enseignant et à leur formation

Ce travail de thèse s'est intéressé au travail des enseignants de primaire dans le contexte chilien au prisme des notions de culture d'action (Barbier, 2010) et de *culture-propre* (Theureau, 2011, à paraître). Les résultats obtenus ainsi que les éléments de discussion qu'ils ont suscités montrent qu'étudier le travail enseignant en termes de culture permet de : (a) contribuer à une conception du travail enseignant où se rencontrent des « espaces de significations » divers ; (b) rendre compte de l'inscription culturelle des configurations d'activité ; (c) concevoir les objets techniques comme constitutifs et constituants de la culture ; (d) replacer la dimension

institutionnelle dans les études portant sur le travail des enseignants et inscrites dans le programme de recherche empirique du cours d'action et ; (e) repenser la formation des enseignants en termes de culture.

En reprenant et en synthétisant quelques éléments développés précédemment, cette section présente les apports de cette recherche à l'étude du travail enseignant.

10.2.1 Dialogue entre espaces de signification et construction de la culture d'action

En analysant la culture d'action des enseignants nous avons identifié le poids de différents espaces de signification, notamment ceux liés à la culture globale (Ministère de l'éducation Nationale, contexte international : PISA , TIMSS, etc.) et aux cultures locales (l'école et la classe). Comme nous l'avons mis en évidence dans les Chapitres 1 et 2 de cette thèse, il n'existe pas de consensus pour parler des cultures à l'école : par exemple certains décrivent la classe comme une culture (Doyle 1986 ; Gallego et Cole, 2001), d'autres comme une sous-culture (Proser, 1999) ou comme une micro-culture (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994).

Dans ce travail de thèse nous avons fait le choix de parler de cultures globale et locale suivant la proposition de Geertz (1999) pour qui étudier la culture implique une dialectique entre « le plus local des détails locaux et la plus globale des structures globales en sorte qu'on arrive à les voir simultanément » (Op. cit., p.88). Bien sûr, ce choix présente des limites car on peut se demander où finit le local et où commence le global ?

À partir des travaux de Saillant (2010) pour qui le savoir local (pour nous la culture locale) constitue des interprétations qui signifient quelque chose pour un groupe donné et qui font sens commun, nous considérons l'école et la classe comme des cultures locales différentes. En effet, des éléments qui font sens communs aux acteurs d'une classe spécifique peuvent ne pas l'être pour l'ensemble des acteurs de l'école ou d'autres classes.

Notre étude montre que considérer la dialectique global/local permet de décrire des articulations de type culturel entre « l'espace classe » et différents espaces. Ceci prolonge des travaux inspirés du courant théorique de l'approche systémique et plus spécifiquement du modèle du système enseignement/apprentissage proposé par Bru (1991, 2002) qui insistent sur la nécessité d'étudier les pratiques enseignantes dans les contextes où elles s'actualisent (Marcel, 2002). En examinant le processus de contextualisation selon trois axes – contextualisation interne pour chaque configuration de pratique, contextualisation temporelle et contextualisation environnementale – ces travaux considèrent que tout contexte est susceptible d'influencer les modalités d'action des acteurs en même temps que ces dernières peuvent contraindre les contextes.

Suivant le postulat de l'énaction, cette contrainte est plus ou moins importante selon la signification que les acteurs donnent aux « éléments contextuels » (éléments significatifs dans notre cadre de référence). Notre travail montre qu'en s'intéressant à ce qui « fait signe » (Représentamen) pour les acteurs, le contexte (tel qu'il est décrit dans les travaux cités précédemment) devient un espace de signification. Dans le monde de la vie quotidienne, existent des espaces de signification différents, marqués par des modes d'expérience particuliers (Schutz, 2008) (le « monde de l'école » est différent du « monde familial », par exemple). Ils entraînent la construction de types spécifiques (Theureau, 2004). En effet, les types sont « contextualisés », certains apparaissent dans des situations très précises (« famille » étroite de types), d'autres apparaissent en association avec des situations plus composites (« famille » plus large de types) (Ibidem). Les « constellations » sont variés et ont une stabilité relative.

L'analyse de la *culture-propre* des enseignants chiliens donne donc accès aux constellations de types mobilisés lors de la construction/transformation de la culture d'action des enseignants. Bien que l'enseignant ait une place importante dans ce processus, d'autres éléments apparaissent comme primordiaux pour comprendre la manière dont la culture prend forme dans l'action. Parmi ces éléments constitutifs de la culture d'action nous soulignons :

- les dynamiques des configurations d'activité collective. Compte tenu de leur stabilité (Veyrunes, 2012), elles permettent de caractériser la nature et l'organisation du travail, les modes d'institution des actions de différents acteurs (enseignant, élèves et assistantes) et les formes d'interaction ;
- les objets techniques qui participent de la dynamique des configurations et du processus de typicalisation chez les enseignants et les élèves ;
- les institutions, qui traduisent leurs attentes dans des prescriptions qui sont interprétées par les différents acteurs.

Ainsi, notre travail permet de modéliser comme suit le travail des enseignants dans le contexte chilien : (1) une culture globale fortement évaluative qui pèse sur les cultures locales (l'école et la classe) et sur la *culture-propre* des enseignants ; (2) des cultures locales d'école, qui peuvent être plus ou moins évaluatives selon la manière dont les équipes de direction interprètent les prescriptions ; (3) une culture locale de classe où les interactions font émerger des configurations d'activité collective plus ou moins stables et ; (4) des *cultures-propres* des acteurs (enseignant, élèves, assistants), influencées par tous les espaces de signification décrits antérieurement (cultures globale et locales) (Figure 29).

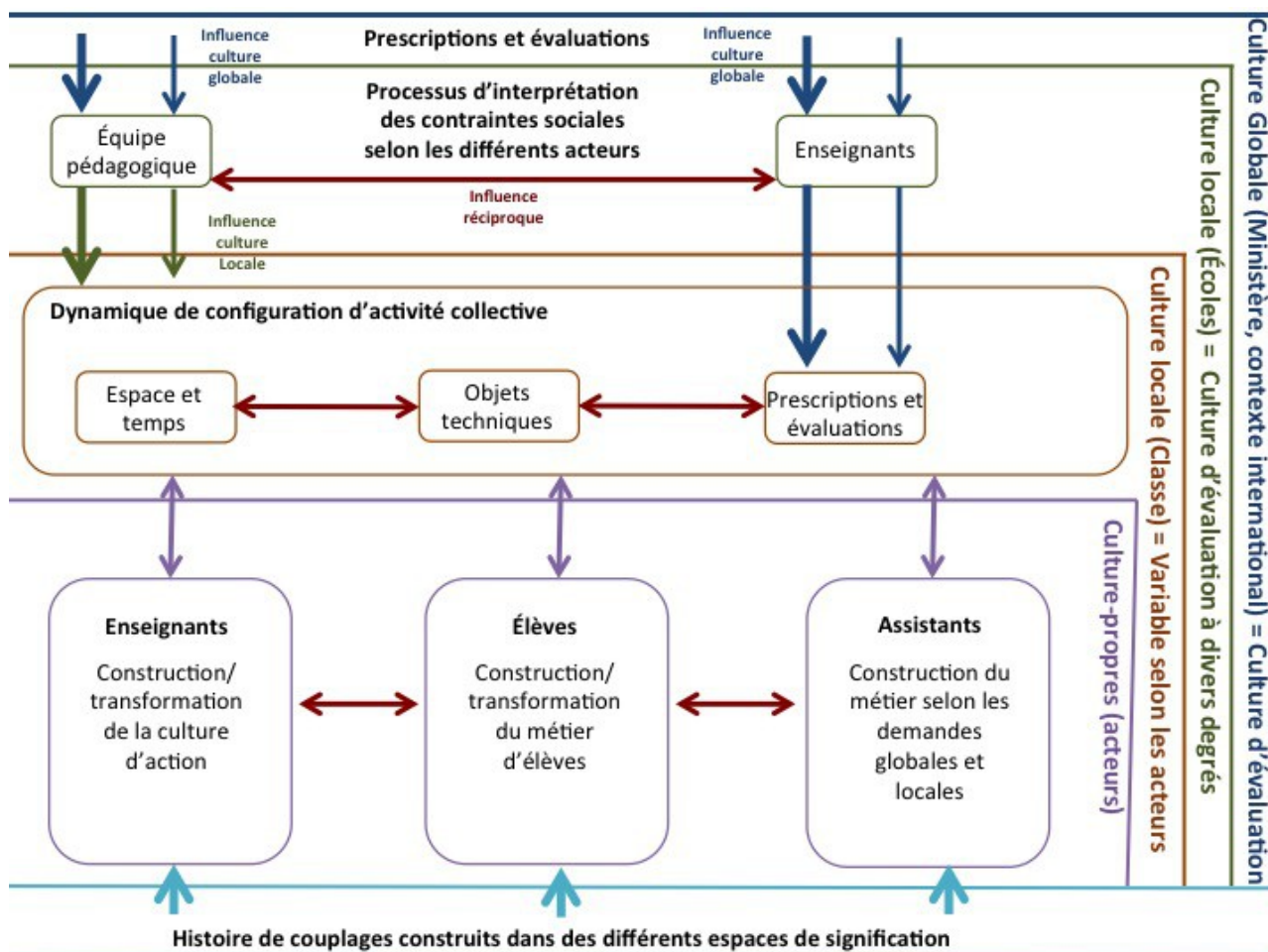


Figure 29. Modélisation des espaces de signification participant de la construction de types. L'épaisseur des flèches représente le degré de « choc » des différents espaces de signification sur les acteurs. Plus les flèches sont épaisses, plus le degré de signification est important.

10.2.2 Les configurations d'activité collective constitutives et constituantes de la culture d'action

Notre travail montre que, quelque soit l'angle sous lequel la culture d'action des enseignants est étudiée, les configurations d'activité collective paraissent centrales pour décrire et comprendre la manière dont se construisent/transforment la culture de classe et les *cultures-propres* des acteurs. De plus, cette notion permet de rendre compte du processus de typicalisation dans la construction/transformation de la culture d'action chez les enseignants et la construction du métier d'élève. Ceci renforce les travaux de Veyrunes (2004, 2011, 2012), pour qui ces configurations ont une inscription culturelle. Elles sont inscrites culturellement en raison de leur émergence dans le contexte particulier de la classe, mais aussi constitutives de la culture, car les différentes configurations typiques de la classe (cours magistral, cours dialogué, passage dans les rangs,

lecture collective orale, etc.) rendent compte des interactions en classe qui dépendent des caractéristiques des acteurs, de leurs actions et de leurs réactions (Altet, 2008 ; Casalfiore, 2002). Ainsi, la dynamique de la classe peut être définie comme le passage d'une configuration d'activité collective à une autre, dans la mesure où « les individus sont séparés organiquement mais des configurations les unissent localement et en fonction de situations » (Veyrunes & Saury, 2009, p.69).

Comme l'a mis en évidence Veyrunes (2004, 2011, 2012) les configurations d'activité sont inscrites dans la culture des enseignants par (a) les contenus disciplinaires ; (b) l'organisation du travail et (c) les caractéristiques des tâches proposées. Nous avons analysé principalement des séances en mathématique et en langage (espagnol). Dans les premières émergent principalement des configurations de type passage dans le rangs, tandis que dans les deuxièmes priment les configurations de type cours dialogué. Ces dynamiques sont en relation directe avec les types de tâches proposées : en mathématiques primaient les exercices individuels ou en groupes, tandis qu'en langage, c'était la lecture orale collective.

L'analyse du travail des enseignants en présence d'un autre professionnel témoigne aussi du rôle des configurations d'activité collective dans la stabilité (à divers degrés) des interactions en classe. En effet, même si les missions des assistants n'étaient pas définies *a priori*, leur statut variait selon les configurations. Par exemple dans le cas de Véronique, lorsqu'elle présentait les consignes et questionnait les élèves (cours dialogué) les assistants restaient en retrait en veillant au maintien de l'ordre, néanmoins dès que l'enseignante commençait à passer dans les rangs, les assistants la suivaient. Certes, cette situation n'a pas été observée lors de toutes les séances, notamment chez Corine qui au début de l'année n'avait pas établi un travail de coopération. Cependant, dès que la mission « aider les élèves » a été fixée, l'assistante passait dans les rangs naturellement.

Ainsi, nos résultats montrent que le travail de coopération des enseignants et des assistantes dans les situations étudiées, présente un certain niveau de stabilité qui est en partie le résultat du partage plus ou moins explicite des tâches, celles-ci liées au statut des acteurs au sein de l'organisation (fonctions spécifiques, niveau d'autonomie, etc.). Certaines pratiques sont plus « consensuelles » (comme le cas de Laura), d'autres sont « en construction ».

Plusieurs travaux montrent qu'en classe le questionnement constitue l'un des éléments fondamentaux des interactions. Les échanges en classe sont principalement gérés par les enseignants, en effet « questionner à l'école – hier comme aujourd'hui, ici comme ailleurs – c'est d'abord le travail du maître. Le métier d'élève, en échange, c'est de répondre aux questions et de ne questionner qu'ensuite par défaut » (Maulini, 2005, p.33). En monopolisant la parole, l'enseignant

permet l'émergence des configurations de type cours magistral et cours dialogué (Altet, 1994 ; Maulini, 2005).

En ambitionnant de « mettre l'élève au centre » du processus d'enseignement et d'apprentissage, la plupart des systèmes éducatifs cherchent à réduire ce monopole. Ils proposent aux enseignants des outils didactiques pour « dynamiser » les cours. Dans notre étude, le PAC concrétisait cet objectif. Nonobstant, en observant surtout les moments de lecture orale et collective mis en place tels qu'ils étaient proposés par cette prescription, une question apparaît : le PAC ne contribue-t-il pas à perpétuer des configurations que la prescription cherchait précisément à réduire ? À nos yeux, le caractère pérenne et stable des configurations d'activité collective s'impose autant aux enseignants qu'aux concepteurs de ce programme, les interactions étant au centre de l'activité collective. Ainsi, pour nous, l'enjeu principal ne consiste pas à limiter les interactions qui font émerger des configurations dans lesquelles les enseignants accaparent la parole, mais à identifier les difficultés qu'elles entraînent afin que les enseignants puissent agir autrement, selon leurs propres attentes et dans l'intérêt des apprentissages des élèves (Nous y reviendrons dans la sous-section 10.2.5).

10.2.3 La places des objets technique dans la culture d'action

Le tableau (noir, blanc, vert, interactif), le PAC, les fiches de travail, le vidéoprojecteur, les calculettes, les tables des élèves, le bureau de l'enseignant, les affiches (lettres, sons, etc.)... ce ne sont que quelques exemples des objets présents dans les classes observées. Ils constituent un « espace objectif » (celui des choses matérielles) mais ils se concrétisent dans la rencontre avec les acteurs (Simondon, 1989), c'est-à-dire dans la construction de leur *monde-propre*.

Comme cela a été explicité dans le Chapitre 4, les objets participent de la manière dont les acteurs « habitent » l'espace. Un exemple parlant est celui de la séance d'histoire de Jasmine où elle a utilisé un vidéoprojecteur. En le plaçant sur une table, face au tableau, l'organisation principale de ses déplacements a été transformée, l'objet ayant limité sa mobilité et ses possibilités de déplacements. Si des modifications mineures comme celle-ci ont des conséquences (plus ou moins importantes) sur les déplacements, quelles sont les caractéristiques des déplacements des enseignants si la classe est organisée différemment (tables regroupées, plusieurs tableaux dans la classe) ? Cette organisation contraint-elle la manière dont l'enseignant interagit avec les élèves ? Si oui, à quel degré ? Quels sont les bénéfices potentiels et quelles sont les limites des différentes manières d'organiser l'espace de la classe sur le travail enseignants ?

Les objets peuvent contribuer au bon déroulement de la séance, néanmoins ils peuvent aussi la perturber à divers degrés. Ceci a été le cas de Corine qui, bien que « consciente » des difficultés rencontrées par les élèves dans la réalisation des exercices, n'a pas réussi à identifier la source de ces difficultés, liées à la manière dont elle utilisait le tableau. Certes, pour mieux comprendre cette situation, la réflexion devrait s'élargir vers d'autres composantes de celle-ci : la discipline enseignée, les tâches prescrites et l'activité des élèves. Nonobstant, nos analyses permettent d'avancer une conceptualisation de l'appropriation et de la « transparence » des objets techniques (ici le tableau).

Nous nous appuyons sur l'idée selon laquelle les objets techniques passent peu à peu du *monde-propre* au *corps-propre*, ils « disparaissent progressivement du champ d'attention cognitive de l'agent » (Steiner, 2010, p.9). Ils deviennent de plus en plus inaccessibles à la conscience préreflexive, « l'objet est ainsi une extension transparente du corps propre » (Op.cit., p.15). Suivant les idées simondoniennes d'individuation des acteurs et de concrétisation des objets techniques (Simondon, 1989), il existe une différence de degré d'incorporation des objets selon que les acteurs les utilisent pour la première fois ou qu'ils sont « habitués » à eux. Dans le premier cas, l'objet sera plus proche du *monde-propre* (pôle appropriation) et dans le second du *corps-propre* (pôle incorporation).

Nos résultats montrent que le fait de pointer pour Véronique le tableau noir comme une « cause possible » de certaines de ses difficultés l'a amené à être plus attentive à son expérience corporelle. Cet « exercice d'attention » se rapproche de la « méthode de l'attention vigilante » proposée par Varela et al. (1993) qui consiste à rapprocher l'acteur de son expérience, « vivre ce que son propre esprit fait quand il le fait, d'être présent à son propre esprit » (Op. Cit. p.1). Cette méthode nous paraît pouvoir favoriser l'étude du « niveau d'incorporation » des objets techniques ainsi qu'une meilleure maîtrise de ces derniers par les enseignants.

10.2.4 La place des prescriptions dans la culture d'action

Le travail des enseignants est soumis à une pression temporelle forte à cause de sa multidimensionnalité, de son aspect imprévisible, de son caractère public et de son historicité (Casalfore, 2002). Pour l'analyser, il faut donc tenir compte de l'hétérogénéité progressive des contextes et des acteurs sociaux (Bru, 1991). Ainsi, l'analyse de l'activité nous renvoie à une situation sociale construite, d'une part, à partir de facteurs institutionnalisés et d'autre part, à partir des caractéristiques personnelles de l'enseignant (Ibidem). Cette construction sociale de l'expérience suppose non seulement un discours personnel ou privé de l'individu, mais encore une

culture partagée et un monde commun. C'est ainsi qu'en analysant l'expérience individuelle des enseignants, nous analysons aussi la dimension sociale qui la constitue : les expériences individuelles peuvent s'inscrire dans un espace plus ou moins partagé, dans des situations communes, typiques et de sens comparable (Tardif & Lessard, 1999).

La prescription constitue la cristallisation des attentes des institutions face au processus d'enseignement et d'apprentissage. Bien qu'elle « pèse » sur le travail des enseignants de manières diverses, les recherches inscrites dans le programme empirique du cours d'action ont très peu abordé (voir même exclu) cette question. Nous reprenons les travaux de Guérin (2011) pour expliquer cette mise à l'écart. Pour cet auteur, plusieurs études qui cherchent à comprendre la complexité de l'activité des enseignants à partir de la subjectivité des acteurs visent à identifier et décrire la rupture entre ce qui est demandé aux acteurs (prescription institutionnelle) et ce que cela exige de lui (ses exigences personnelles) (Saujat, 2004). En donnant un primat à la partie subjective de l'activité, c'est-à-dire au point de vue des acteurs, l'analyse doit prendre en considération tant le processus de la pratique que la prescription. Cependant, insiste cet auteur,

d'un point de vue méthodologique, le parti pris est alors de se pencher prioritairement sur l'analyse de l'activité de l'acteur, de manière à éviter que l'analyse préalable de la tâche prescrite n'influence trop fortement le traitement des données recueillies. Selon J. Theureau (2004), cette option constitue une garantie contre le risque d'indexer l'analyse de l'activité réelle aux seuls éléments puisés dans la prescription et donc d'en négliger certains aspects, notamment phénoménologiques, au profit de la tendance à mesurer les écarts entre le prescrit et le réel (Op. cit. p.14).

Le pari principal pour étudier les contraintes que les prescriptions constituent pour les acteurs- est plutôt d'ordre méthodologique et non pas d'ordre théorique. En effet, lorsque Theureau (2004) parle des trois contraintes extrinsèques constituant l'objet théorique « cours d'action » – l'état dynamique des acteurs, la situation dynamique et la dynamique culturelle – il inclut dans la situation « la tâche prescrite » pour autant qu'elle trouble l'activité. De plus, lorsqu'il parle des tâches, il indique que dans l'étude de l'activité des acteurs « la question se pose de savoir comment les « supports » de la tâche (consignes, procédures, etc.) font partie des circonstances utilisées par l'acteur » (Theureau, 2004, p.56). Ainsi, nos résultats montrent que les prescriptions, comme n'importe quel élément de l'environnement, peuvent faire signe aux enseignants et participer de la construction de leur *monde-propre* : les prescriptions sont donc un Représentamen dans le couplage acteur-environnement qui pointe la dimension instituée et institutante du travail enseignant. Comme l'indique Clot (2014), ce côté institutionnel est encore plus importante dans « l'entrée dans le

métier » des novices où la prescription « est sa seule ressource pour parvenir à faire ce qui est à faire » (Op. cit., 262).

10.2.5 Une formation ancrée dans la culture d'action des enseignants

La formation des enseignants est devenu un enjeu majeur dans plusieurs systèmes éducatifs qui considèrent qu'avoir des enseignants de qualité est la pierre angulaire pour améliorer les apprentissages des élèves (OCDE, 2005). Comme nous l'avons mis en évidence dans l'introduction de cette thèse ainsi que dans le Chapitre 3, le Chili n'échappe pas cette focalisation.

La formation des enseignants au Chili se centre principalement sur la didactique disciplinaire, le curriculum et l'évaluation. En étudiant l'activité des enseignants au prisme de la culture nous avons mis en évidence que d'autres éléments deviennent fondamentaux dans la construction de l'expérience professionnelle des enseignants : l'espace physique dans lequel se déroulent le travail, les modes d'articulation avec les intervenants et avec les élèves, leurs interprétations des prescriptions, etc.

Ainsi, la notions de culture d'action nous apparaît comme une ressource pour interroger la formation des enseignants. Cette remise en question relève, à notre avis, de cinq principes :

- considérer le travail enseignant comme une totalité complexe, c'est-à-dire se construisant/transformant dans un espace physique et temporel spécifique, influencé par plusieurs espaces de signification ;
- considérer que la transmission des contenus disciplinaires passe par des configurations d'activités différentes qui peuvent transformer les objectifs prévus ;
- considérer la nécessité de développer une capacité « d'attention vigilante » pour accéder à la « transparence » des éléments de la culture qui ont été plus ou moins incorporés au *corps-propre* ;
- considérer les transformations de l'école, qui demande la construction de nouvelles dynamiques de travail au sein des équipes pédagogiques et collectifs enseignants ;
- accompagner la transition professionnelle tant dans les institutions de formations des enseignants que dans les institutions scolaires. Ces dernières ayant une place importante dans la formation car c'est ici où se construit et se transforme la culture d'action des enseignants.

En articulant recherche et formation penser le travail enseignant en termes de culture d'action permet donc de penser autrement la formation des enseignants : une formation à la culture d'action des enseignants renvoie à la prise en compte de la manière dont les domaines de significations sont construits. Ces domaines liant le corps-sujet et les corps-objets (l'interface de la situation dans les mots de Theureau, 2004, 2006).

10.3 Apports au programme de recherche du cours d'action

Dans notre recherche nous avons mobilisé des éléments théoriques et méthodologiques du programme empirique du cours d'action, peu développés jusqu'à présent. Selon nous, ces éléments permettent de : (a) contribuer au développement d'une anthropologie éactive ; (b) contribuer à l'intégration de différents niveaux d'analyse dans l'étude du processus d'apprentissage et développement et (c) apporter des éléments à l'analyse du cours d'action en termes d'appropriation.

10.3.1 Vers une anthropologie éactive

D'après Theureau (à paraître), les diverses recherches inscrites dans le programme empirique du cours d'action rendent compte des limites de l'anthropologie cognitive pour l'analyse de l'activité des acteurs en termes d'éaction. Ainsi, il propose une évolution vers une anthropologie culturelle éactive pour faire état du caractère « multi-niveaux spatio-organisationnel-temporel » de l'activité humaine, en lien organique avec des programmes technologiques en ingénierie artefactuelle, organisationnelle et culturelle.

L'analyse de l'activité des enseignants au prisme des notions de culture et d'appropriation a mis en évidence l'importance du lien entre l'activité « ici et maintenant » et les différents espaces de signification qui y participent pour décrire le processus de construction/transformation de la *culture-propre* et de la culture d'action des acteurs. Ainsi, notre travail veut-il contribuer au développement d'une « analyse socio-anthropologique-historique multi-niveaux spatio-organisationnels-temporels » de l'activité humaine. Autrement dit, une analyse culturelle multi-niveaux de l'activité humaine comme éaction et expérience.

Cependant, en même temps que nos analyses proposent de pistes pour l'étude du travail enseignant, elles révèlent aussi les limites de notre méthode de recueil de données : telles qu'elles ont été conduites, les séances d'autoconfrontation étaient insuffisantes pour comprendre, par exemple, la manière dont les prescriptions étaient mises en place. Ici, nous avons été contrainte à

un détour historique pour comprendre comment la culture globale et locale influençait le travail des enseignants. Bien sur, cet effort n'est pas suffisant et d'autres méthodes doivent être élaborés pour accéder aux espaces de significations qui viennent habiter l'activité des enseignants en situation.

Dans notre recherche nous avons été contrainte par l'absence d'une notion synthétiques de culture dans le programme de recherche du cours d'action (la notion de *culture-propre* étant une notion principalement analytique). Suite à nos analyses, nous croyons que la notion de « culture d'action », proposée par Barbier (2010) peut être une première approche pour une conception énaïve de la culture. Par hypothèse elle fonctionne comme des liens ou des associations (a) étant provisoirement ou plus durablement stabilisés ; (b) « tenus par vrais » par les sujets ; (c) se présentant comme des « possibles » mobilisables dans la construction de sens ; (d) issus des expériences passées et transformés par l'activité ; (e) construits à partir de plusieurs types d'expérience et ; (f) faisant objet des processus d'intériorisation et d'incorporation qui n'empêchent pas leur transformation.

Comme le montrent nos analyses, ces liens ou associations ont les caractéristiques des types, des relations entre types et des principes d'interprétation décrits par Theureau (2004, 2006). Ainsi, la notion de culture d'action est cohérente avec les deux postulats constituant le noyau dur du programme du cours d'action. La Figure 30 met en évidence ces principales relations.

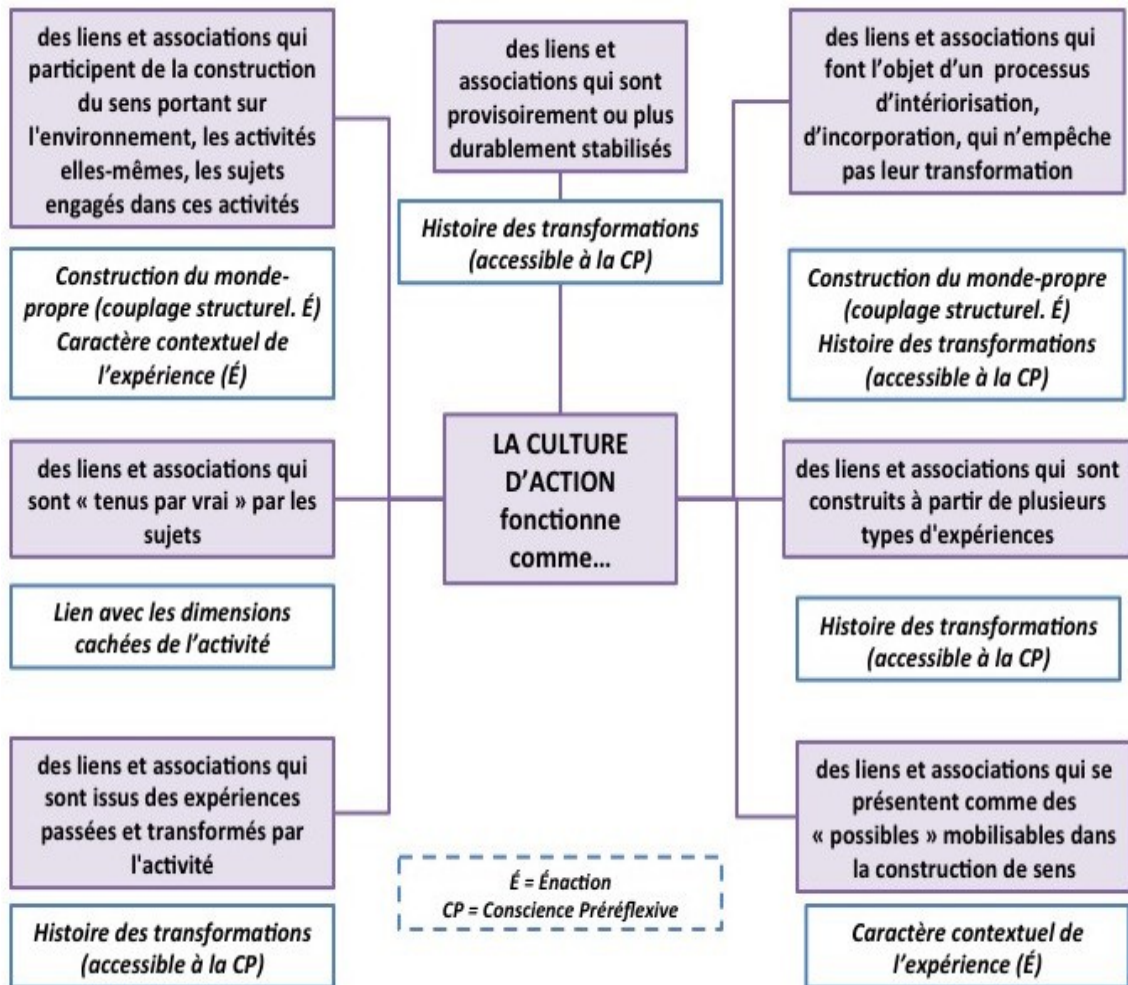


Figure 30. Relations entre la notion de culture d'action et les postulats d'enaction et de conscience préréflexive.

10.3.2 Différencier « l'origine » des processus de construction de types

La nécessité de différencier les éléments relevant de l'histoire de couplages des acteurs (de leur expérience) de ceux relevant de la culture globale et locale nous a conduit à approfondir les sous-catégories des composantes du signe hexadique proposées par Theureau (2004, 2006) : le Représentamen, l'Unité du cours d'expérience et l'Interprétant.

Comme nous l'avons montré lors de l'analyse sémiologique, différentes sous-catégories d'Interprétants apparaissent. En effet, « faire émerger un type », « renforcer un type » et « valider un type » correspondent à différents modes de construction des types : dans le premier cas le type émerge de la Situation ; dans le second, l'acteur reprend un type qui peut être renforcé ou affaibli ;

dans le troisième cas, valider un type passe par un processus de déduction (mise à l'épreuve d'un type).

Mobiliser les sous-catégories des composantes du signe hexadique nous a permis d'identifier « l'origine » de la construction de types : l'émergence du type ou éveil d'un type *hic et nunc* (type non-symbolique) et le questionnement ou constat d'ignorance (type symbolique). Ces types ont la « potentialité » de passer par un processus de renforcement ou d'affaiblissement de type, d'induction, etc... (cf. Tableaux 17 et 18. Chapitre 4). Nous considérons que la prise en compte des sous-catégories du signe permet de décrire le processus d'interprétation des situations à son grain le plus fin. Cependant, avec les méthodes de recueil de données utilisées, il n'a pas toujours été aisé de reconnaître certaines sous-catégories. Se pose donc ici une question d'ordre méthodologique importante, qui implique de revenir à la manière dont les chercheurs guident les séances en autoconfrontation, mais aussi à la mise en place de nouvelles instances d'analyse telles que les autoconfrontations de second niveau qui permettent d'autres questionnements (tels que les « Pourquoi ? »).

Bien que dans notre recherche l'utilisation des sous-catégories des signes ait permis de décrire le processus de construction de types de manière plus détaillée, l'analyse doit prendre en compte les risques d'une catégorisation systématique, en effet comme toute catégorisation, elle réduit le caractère complexe de l'activité. Les analyses à partir des sous-catégories doivent donc laisser une place à la « nature émergente » de l'activité humaine et considérer les éléments du couplage acteur-environnement qui peuvent interroger la pertinence de cette documentation.

Comme souligné précédemment, les sous-catégories du signe permettent de différencier la manière dont les connaissances sont construites : soit à partir d'un processus d'émergence, soit à partir d'un questionnement. Ces processus sont déclenchés par des Représentations qui peuvent être « artificiels », par exemple ceux conçus dans les dispositifs de formation. Dans le cas de NéoPass@ction (Chapitre 1, sous-section 1.4.3) ces déclencheurs sont les préoccupations typiques des enseignants novices face à des situations aussi typiques. Comme le souligne Leblanc (2012), les matériaux proposés dans cette plateforme peuvent être utilisés en formation pour créer des situations fictionnelles dans lesquelles les acteurs s'immergent mimétiquement. La question qui se pose ici est la suivante : quels sont les effets de ces choix de conception sur les formés ? Suscitent-ils l'émergence de nouveaux types ou des questionnements ? Une analyse à partir des sous-catégories permettrait d'identifier quelle est le processus de typicalisation qui prime lors du visionnage des ressources de cette plateforme et de le transformer selon les attentes des concepteurs mais aussi des formateurs.

10.3.3 Analyse multi-niveaux et pôles d'appropriation

Dans la définition de l'objet théorique « cours d'action », Theureau (2004, 2006) fait la différence entre « l'organisation intrinsèque » du cours d'action et ses « contraintes et effets extrinsèques » (Tableau 125). Cette différenciation nous semble faite à partir du point de vue d'un observateur externe, qui ne pourrait pas accéder (ou très peu) à la partie subjective de l'activité (organisation intrinsèque).

Objet théorique du cours d'action	
Organisation dynamique intrinsèque (Cours d'expérience)	Organisation dynamique extrinsèque
<p>Définition :</p> <p>Totalité dynamique des jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques, (Représentamens) d'actions, de communications, de sentiments (Unité du cours d'expérience) et d'interprétation d'un (ou plusieurs) acteurs (Interprétant)</p>	<p>Définition :</p> <p>Contraintes extrinsèques de l'organisation intrinsèque du cours d'action (état dynamique de l'acteur ou des acteurs ; la situation dynamique et la dynamique culturelle ou précisément le référentiel) et effets extrinsèques (effets sur les acteurs comme la fatigue, la santé, etc. ; effets sur la situation comme l'efficacité en quantité et qualité ; effets sur le référentiel comme la transformation de la compétence.</p>

Tableau 125. Définition de l'objet théorique cours d'action (Theureau, 2004)

D'après Theureau (2011, à paraître) l'intégration des notions d'appropriation 1, 2 et 3 au noyau théorique du programme de recherche du cours d'action met en évidence l'insuffisance pour rendre compte du couplage acteur-environnement des hypothèses analytiques et synthétiques portant sur les contraintes et effets multiples sur l'activité humaine donnant lieu à conscience préreflexive dans les corps, situations et cultures. Ainsi, les notions d'appropriation permettent de mieux décrire le caractère complexe et dynamique de l'activité où toutes les dimensions (intrinsèques et extrinsèques) sont confondues dans la construction du monde. Ayant mis en évidence le pouvoir heuristique des notions d'appropriation dans nos analyses, nous croyons qu'elles peuvent être une alternative pour étudier l'activité au prisme de l'objet théorique « cours d'action », sans réaliser la distinction intrinsèque/extrinsèque qui pourrait conduire à penser la relation acteur-environnement dans des termes quasi cartésiens. En effet, nos analyses montrent que les trois pôles d'appropriation renvoient à différents éléments du « cours d'action » tel qu'il est proposé par Theureau (2004, 2004). Ainsi, nous modélisons l'objet théorique « cours d'action » comme suit :

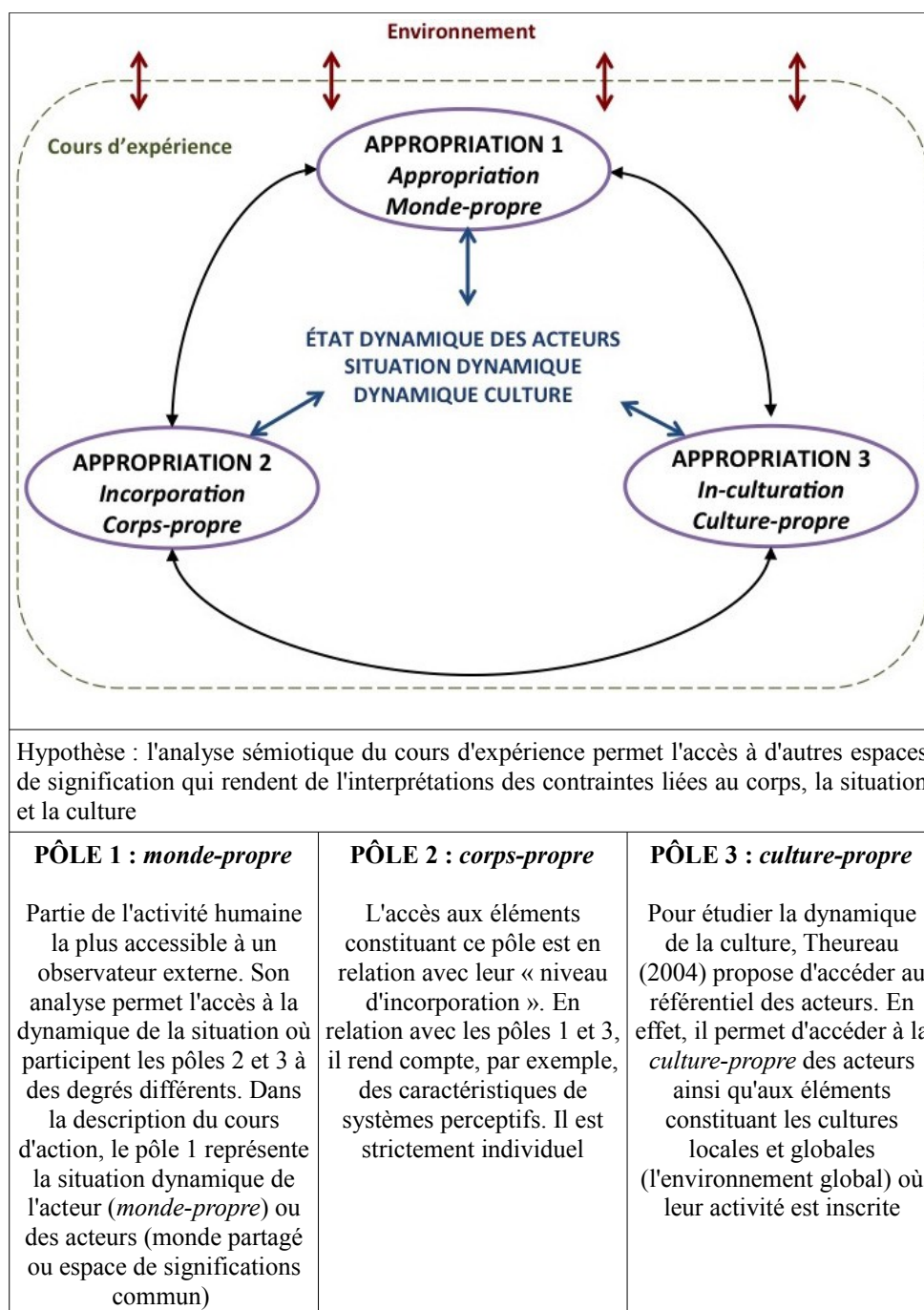


Tableau 126. Modélisation de l'objet théorique « cours d'action »

Selon Theureau (2011, à paraître), l'hypothèse relative aux contraintes et effets multiples de l'activité humaine donnant lieu à conscience préreflexive dans les corps, situations et cultures (que nous remplaçons par les notions d'appropriation) s'inscrit dans le développement d'une science empirique qui est à la base d'une « analyse multi-niveaux spatio-organisationnel-temporel », c'est-à-dire une analyse à la fois sociale, organisationnelle, historique et cognitive. Selon nous, l'analyse de l'activité des enseignants en termes d'appropriation renvoie à ces différents espaces de

signification, ce qui nous semble permettre de mieux rendre compte du caractère multi-domaine et multi-niveaux de l'activité humaine, pari principal d'une anthropologie énaïve.

10.4 Perspectives de recherche

À partir des apports empiriques et théoriques précédemment développés, nous développerons dans cette dernière section un ensemble de pistes pouvant guider des recherches futures. Premièrement seront présentés les perspectives pour l'étude du travail enseignant et la formation, deuxièmement seront présentées les pistes de réflexion pour le développement du programme de recherche du cours d'action.

10.4.1 Perspectives pour l'étude du travail enseignant et leur formation

Les apports empiriques déjà tracés dans la sections précédente permettent de définir des perspectives de recherche à visées épistémique et transformative pour nos travaux futures. Les principales thématiques envisagées sont les suivantes :

- L'étude de l'articulation des cours d'actions des acteurs et leur influence sur la construction/transformation des cultures locales (école et classe). Nos résultats témoignent de la place des élèves et des assistants d'éducation dans la construction de la *culture-propre* et la culture d'action des enseignants ainsi que de la culture de classe. Dans ce contexte, nos analyses gagneraient à être approfondies du côté du développement du métier d'élève et du métier d'assistant de l'éducation, notamment en considérant l'articulation des cours d'action des acteurs. La question que nous nous posons est la suivante : comment s'articulent le « métier d'élève », la « culture d'action des assistants » et la « culture d'action des enseignants » (reflétés tous les trois dans la *culture-propre* des acteurs) dans la construction de la culture de classe ? Une étude des articulations des activités individuelles-sociales en termes de convergence/divergence serait une piste à approfondir.
- Étude et modélisation des configurations d'activité collective en présence d'un autre professionnel. Nous poursuivrons les études conduits par Veyrunes (2011) portant sur les configurations avec l'objectif d'identifier leur place dans la stabilité de l'activité de coopération en classe. Ces recherches devront développer d'autres méthodes de recueils de données tels que les autoconfrontation croisées, pour mieux identifier les tensions dans la construction du travail collectif en classe.

- Étude de la dimension implicite de l'activité. Concernant les objets techniques, nos résultats témoignent de leur incorporation au corps-propre des acteurs à des degrés divers. Ainsi que l'indique Champy-Remoussenard (2014), la part cachée du travail résiste à certaines méthodes de recherche. Bien que les autoconfrontations et les observations permettent un accès partiel, elles présentent aussi certaines limites. Pour étudier le « niveau d'incorporation » des objets techniques et des configurations d'activité collective nous pensons que la « méthode d'attention vigilante » proposée par Varela et al. (1993) constitue une piste méthodologie à développer.

L'analyse des dynamiques des configurations d'activité collective a montré que les différents acteurs (enseignants, élèves et assistants) prennent leur place de manière « naturelle » (par exemple, passer dans les rangs pour aider les élèves), même si les missions de chacun n'ont pas été établies en amont. Ceci a été expliqué par la familiarité des acteurs avec les configurations même si elles leur sont « transparentes ». Cependant, d'où vient cette familiarité ? Étant donné que les enseignants et les assistants ont vécu l'école aussi comme élèves, nous faisons l'hypothèse que cette familiarité commence lors de l'appropriation du « métier d'élève ». Ainsi, une étude longitudinale portant sur la manière dont le « métier d'élève » est construit pourrait donner des pistes relatives au « niveau de transparence » et à la « force » que prennent dans l'action plusieurs types liées aux configurations d'activité collective.

- Études en collaboration avec des chercheurs en didactique des disciplines. La manière que les enseignants ont d'utiliser le tableau ainsi que les « natures » des interactions en classe sont fortement liées aux contenus disciplinaires et aux tâches proposées. Nos résultats gagneraient à être étendus à la didactique des disciplines, notamment avec les travaux inscrits dans la théorie de l'action conjointe qui présente un certain nombre de thèmes épistémologiques et méthodologiques caractéristiques des approches situées. Dans ce sens, une étude comparative, pourrait mettre à l'épreuve nos résultats.
- Contribution à la conception de situations de formation. Notre étude a mis en évidence que plusieurs des éléments inscrits culturellement sont implicites. Ainsi, dans une perspective technologique, il serait pertinent de s'appuyer des résultats sur le « niveau d'appropriation » pour développer des modules de formation centrés sur des éléments qui constituent la part « cachée » du travail enseignant. Ayant l'objectif d'aider les acteurs à prendre conscience des dimensions implicites de l'activité, ces modules doivent être conçus autant pour la formation initiale que la formation continu.

Faisant l'hypothèse que la culture d'action des enseignants chevronnés présente plus d'implicite que celle des enseignants débutants, ces dispositifs d'aide à la formation viseront des situations typiques, vécues par ces enseignants, dans lesquelles la dimension « transparente » du travail enseignant devient ressource ou, au contraire, source de difficulté.

- Contribution à la conception de dispositifs visant la formation dans l'établissement scolaire. En considérant que la culture d'action des enseignants se construit principalement sur le lieu d'exercice du métier, qu'elle est influencée par différents espaces de signification et qu'elle participe de la construction/transformation des cultures locales (école et classe), il le fait de penser l'établissement scolaire comme une organisation apprenante (Feyfant, 2015) ouvre vers le développement d'une formation collective qui doit considérer : (a) l'activité individuelle-sociale des enseignants (donc leur culture d'action) comme ressource de formation ; (b) l'évolution du cadre institutionnel et organisationnel et son évolution (les horizons sociaux, historiques et politiques qui circonscrivent le travail enseignant) ; (c) la place des différents acteurs (enseignants, équipes de direction, assistants d'éducation, élèves) dans la construction de la culture de l'école et ; (d) la dynamique que prend le travail collectifs et ses effets potentiels sur le travail en classe.

10.4.2 Perspectives pour le développement du programme de recherche du cours d'action

Notre étude a soulevé des questions au niveau théorique et méthodologique, nous en retenons trois.

- Considérant le pari de développer une anthropologie éactive qui insiste sur l'analyse « multi-niveaux spatio-organisationnel-temporel » de l'activité humaine en lien organique avec des programmes technologiques, il est important de développer des outils méthodologiques visant à accéder à ces différentes dimensions. Ainsi, la méthode d'autoconfrontation (Theureau, 2004, 2006) gagnerait à être croisée avec des techniques comme « l'entretien d'explicitation » (Vermersch, 1994)¹²⁸ pour mieux identifier « l'origine » des Représentations (« R ») qui participent de la construction des types et des relations entre types. De même, les autoconfrontations croisées pourraient aussi alimenter certaines

128 Comme c'est le cas dans la thèse réalisée par Azéma (2015) portant sur l'improvisation chez les enseignants.

analyses, notamment pour l'identification des convergences et divergences des cours d'actions des acteurs (enseignant et nouveaux professionnels en classe). Au niveau des institutions, les travaux en sociologie des organisations, plus particulièrement en sociologie de l'école (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012), peuvent donner des pistes pour accéder aux enjeux socio-historico-politiques qui pèsent sur le travail enseignant. Toutes ces pistes doivent être mises en relation avec les postulats de l'énaction et de conscience préreflexive constituant le noyau dur du programme de recherche du cours d'action.

- En considérant le gain en précision des analyses mobilisant les sous-catégories des composantes du signe hexadique (Représentamen, Unité du cours d'expérience et Interprétant), les utiliser dans l'analyse des entretiens d'alloconfrontation pourrait permettre de rendre compte avec plus de finesse de la « nature » des éléments significatifs et de leur relation avec les Unités du cours d'expérience : renvoient-ils à l'émergence des impulsions, des sentiments, des souvenirs, des idéations, des imaginations, des actions ou communication?
- L'utilisation des sous-catégories des composantes du signe hexadique renvoie à des questionnements d'ordre épistémologique et théorique. Comme nous l'avons évoqué lors de ce travail de thèse, Theureau (2011, à paraître) fait la différence entre des éléments « symboliques » et « non symboliques » constituant la *culture-propre* des acteurs. Considérant l'Idée de Cassirer (1972a, 1972b, 1972c) pour qui l'homme est un animal symbolique (Ibidem) pouvons-nous différencier dans la culture (construction nettement humaine) des éléments non-symboliques ? Nous pensons que les travaux de Cassirer (1972a, 1972b, 1972c) sur les fonctions symboliques donnent des pistes intéressantes pour éviter cette distinction qui, à notre avis, est en contradiction avec l'idée de culture comme construction humaine.

BIBLIOGRAPHIE

- Abou, S. (2009). L'anthropologie structurale de Lévi-Strauss. Les classiques de sciences sociales.
<http://classiques.uqac.ca/>
- Adé, D., De Saint-Georges, I. (2010). *Les objets dans la formation. Usages, rôles et signification*. Toulouse : Octarès.
- Akrich, M., Callon, M., Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*. Paris : Presses de l'École des MINES.
- Alain, C. (2010). *La Geste Formation: gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Alaoui, D. (2010). Eduquer et former à l'interculturel: un impératif sociétal. *Recherche en éducation*, (9), 5-19.
- Albarello, L., Barbier, J. M., Bourgeois, E., Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage. Introduction*. Paris : PUF.
- Alsina, C., Fortuna, J.M., Pérez, R. (1997). *Invitación a la didáctica de la geometría*. Madrid : Síntesis.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Altet, M. (2008). Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignants : analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans un « débat scientifique » en cycle 3. Dans I, Vinatier, M. Altet, (dir.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR
- Amade-Escot, Ch. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, (19), 18-29.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Amigues, R., Faïta, D., Lataillade, G., Saujat, F. (2002). Les collectifs de travail. *Les cahiers pédagogiques*, 406, 16-18.

- Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Andrieu, B. (2007). L'externalité du corps cérébré: Epistémologie de la constitution interactive du corps et du monde. *Philosophia Scientiæ*, 1(11), 163-186.
- Araya, C., Taut, S., Santelices, V., Manzi, J. (2011). Validez consecuencial del programa de asignación de excelencia pedagógica en Chile. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 25-42.
- Arendt, H. (1954/1972). La crise de la culture. Paris : Gallimard
- Bantigny, L. (2008). Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes: genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980. *Revue française de pédagogie*, (163), 15-25.
- Barbier, J. M. (2009b). Voies pour la recherche en formation. *Education & Didactique*, 3(3), 120-129.
- Barbier, J.-M. (2009a). Le champ de la formation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2010). Cultures d'action et mode partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), 163-194.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : PUR.
- Barrère, A., Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves: enjeux et questions. *Revue française de pédagogie*, (163), 5-13.
- Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures*. Paris : PUF.
- Beare, H., Caldwell, B. J., Millikan, R. H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad: nuevas técnicas de dirección*. Madrid:La Muralla.
- Bégout, B. (2010). La découverte du quotidien. Paris : Éditions Allia.
- Béguin, P., Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités*, 1(1), 54-71.
- Berner, C. (2010). *Cassirer et la philosophie de la culture*. <http://philosophie.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/?p=384>. Consulté le 14/05/2014.
- Billouet, P. (2007). Tableau scolaire et modernité. *Recherches en Education*, 2, 17-24.
- Bishop, A. J. (1983). Space and geometry. Dans R. Les., M. Landau (dir.). *Acquisition of*

mathematics concepts and processes. New York : Academic Press.

Bolívar, A. (1993). Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción. *Innovación educativa*, (2), 13-22.

Bonifaz, R. (2011). Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. Dans J. Manzi, R. González, Y. Sun (dir.). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile : MideUC.

Borges, C., Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et «travail curriculaire» dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 41(4), 29-57.

Borko, H., Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American educational research journal*, 26(4), 473-498.

Boumard, P. (2011). *Des ethnologues à l'école*. Paris : Tétraèdre.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1985). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Breeur, R. (1998). Merleau-Ponty, un sujet désingularisé. *Revue philosophique de Louvain*, 96(2), 232-253.

Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American educational research journal*, 15(2), 301-318.

Brougère, G. (2010). L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (53), 109-117.

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer en sciences de l'éducation, *Revue Française de Pédagogie*, (138), 63-74.

Bruillard, É. (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : CRDP de Basse-Normandie

Bruner, J. (1996). *L'éducation entrée dans la culture*. Paris : Retz.

- Bruner, J. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Eshel : Genève.
- Brunner, J. J. (1990). Universidad, sociedad y Estado. *Nueva Sociedad*, (107), 70-76.
- Brunner, J. J. (1997). Calidad y evaluación en la educación superior: metodologías y experiencias. Dans E. Martínez, M. Letelier (dir.). *Evaluación y Acreditación universitaria. Metodologías y experiencias*. Santiago de Chile : Nueva soiedad.
- Brusilovsky, S., Cabrera, M. E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (38), 277-311.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. (2005). Les pratiques langagières des enseignants: des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, (30), 33-53.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Carlton-Parsons, E., Carlone, H. (2013). Culture and Science Education in the 21st Century: Extending and making the cultural box more inclusive. *Journal of research in science teaching*, 50(1), 1-11.
- Casalfiore, S. (2002) La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'« action située ». *Revue française de pédagogie*, (138), 75-84.
- Cassirer, E. (1972a). *La philodophie des formes symboliques Tome 1. Le langage*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Cassirer, E. (1972b). *La philosophie des formes symboliques. Tome 2. La pensée mythique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Cassirer, E. (1972c). *La philosophie des formes symboliques. Tome 3. Phénoménologie de la connaissance*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Castonguay, C., Deblois, C. (1998). Culture de l'école et professionnalisme enseignant. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 5(2), 219-258.
- Centlivre, P. (2007) On ne connaît la culture qu'à travers les cultures. Dans R. Dans Benkirane et E. Deuber Ziegler (dir). *Culture & Cultures*. Infolio : Genève.
- Cerrillo, M.. (2003). Educar en valores, misión del profesor. *Tendencias pedagógicas*, (8), 59-68.

- Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation : contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (non publiée). Université de Toulouse II.
- Champy-Remoussenard, P. (2014). *En quête du travail cache: enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Introduction. Toulouse : Octarès.
- Charlier, B., Daele, A., Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 345-365.
- Charpentraux, J., Kaës, R. (1962). *La culture populaire en France*. Paris : Éditions Ouvrières.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire: une approche historique*. Paris : Belin.
- Choay, F. (2006). *Pour une anthropologie de l'espace*. Paris : Seuil.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du "soi". *Synergies. Pays Scandinaves*, (8), 19-33.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en educación*, (35), 131-164.
- Cizeron, M. (2010). Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. Dans M. Cizeron, N. Gal-Petitfaux (dir). *Analyse de pratiques: expérience et gestes professionnels*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal
- Clanet, J. (2005). Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève. Dans L. Talbot (dir). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Paris :Érès.
- Clanet, J. (2007). Éléments organisateurs de séances de lecture en cours préparatoire. *Repères*, (36), 211-230.
- Clark, C. M., Elmore, J. M. (1979). Teacher Planning in the First Weeks of School. *Research Series* 56.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*, 1(1), 83-94.
- Clot, Y. (2014). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.
- Coasne, J. (2008). *Objets culturels, objets scolaires dans les activités physiques, gymniques et artistiques*. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes
- Cobb, P., Perlwitz, M., Underwood, D. (1994). Construction individuelle, acculturation mathématique et communauté scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 41-61.
- Colby, B. N., Fernandez, J. W., Kronenfeld, D. B. (1981). Toward a convergence of cognitive and symbolic anthropology. *American Ethnologist*, 422-450.
- Condemarin, M. (1987). *El programa de lectura silenciosa*. Santiago de Chile : Andrés Bello.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago e Chile : Editorial Universitaria.
- Cox, C., Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago de Chile : Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cox, C., Meckes, L., Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46, 205-245.
- Cuche, D. (1996/2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Çumming-Potvin, W., Lessard, C., Mc Andrew, M. (1994). L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité: continuité et rupture face aux discours officiels. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 679-696.
- De Souza Neto, S., Benites, L. C., Iaochite, R. T., Borges, C. (2012). Le stage comme lieu de construction de l'identité enseignante. Dans G. Carlier, C. Borges, M. Clerx, C. Delens, (dir.). *Identité professionnelle en éducation physique: Parcours des stagiaires et enseignants novices*. Presses univ. de Louvain. Louvain : Presse Universitaire de Louvain.
- Depraz, N., Varela, F., Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest : Zeta books.
- Descolonges, M. (1996). *Qu'est-ce qu'un métier?*. Paris : PUF.
- Desgroppe, N. (1997). L'école maternelle: une approche des processus interactifs de différenciation en grande section. *Revue française de pédagogie*, (119), 27-38.

- Dewey, J. (1927). *The public and its problems. An essay in political inquiry*. New York : Henry Holt and company.
- Díaz, S. (2006). Financiamiento y gestión de la educación pública chilena de los años 90. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 151-172.
- Dieumegard, G. (2009). Connaissances et cours d'expérience vers une grammaire minimale de description dans les situations d'éducation et de formation. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 32(2), 295-315.
- Dougherty, J.W.D., Fernandez, J.W. (1981). Introduction. Symbolism and cognition. *American Ethnologist*, 8(3) 413-421.
- Dougherty, J.W.D., Keller, C.M. (1985). Taskonomy : a Pratical Approche to Knowledge Structures (161-174). Dans J.W.D. Dougherty (dir.), *Directions in Cognitive Anthropology*. Chicago : University of Illinois Press.
- Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management (392-431). Dans M. C. Wittrock. *Handbook of research on teaching*. New York : Macmillan.
- Dumont, F. (1971). *Le lieu de l'homme: la culture comme distance et mémoire*. Montréal : HMH.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement: reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Éducation Physique*. Paris : Revue EPS.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche éactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education & Didactique*, 2(3), 97-121.
- Durand, M., Horcik, M. (2012). Pour une autre alliance du savoir et de l'action : l'invention d'espaces de pratiques de travail-formation-recherche mutuellement fécondes. Dans F. Yvon, M. Durand (dir.). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M., Poizat, G. (2013). Transmission culturelle, formation professionnelle et éducation des adultes: pour une épistémologie de l'action. Dans L. Vadcar, M. Durand, P. Mayen (dir.). *La transmission: un modèle pour l'éducation ?* Dijon : Raison & Passions.
- Durand, M., Ria, L., Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de*

l'éducation, 28(1), 83-103.

- Durand, M., Ria, L., Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation : Un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants (17-40). Dans F. Yvon, F. Saussez (dir.). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théorique pour l'intervention et la formation*. Quebec : Presses Université Laval.
- Durand, M., Saury, J., Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnement. Dans J.-M. Barbier, M. Durand (dir.). *Sujets, activité, environnements. Approches transverses*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand colin.
- Escalié, G., Chaliès, S. (2011) Apprendre des règles de métier. *Recherche et formation*, (67), 149-164.
- Escalié, G., Chaliès, S. (2013). La négociation de significations professionnelles est-elle envisageable en formation? Proposition théorique et illustrations. *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 35(2), 371-389.
- Fabregas Puig, A. (2005). Prologo. Dans G. Giménez Montiel. *Teoría y análisis de la cultura. Volumen I*. México DF : Conaculta – Icocult.
- Feyfant, A. (2015-). L'établissement scolaire comme lieu de formation? Revue de littérature. Dans L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXIe siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.
- Fink, E. (1966). *Le jeu comme symbole du monde*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Fink, E. (1974). *De la phénoménologie*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Fischer, G. N. (1992). *Campos de intervención en psicología social. Grupo, institución, cultura, ambiente social*. Madrid : Narcea.
- Flavier, E., Bertone, S., Méard, J., Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. *Revue française de pédagogie*, (139), 107-119.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, (163), 51-61.

- Forquin, J. C. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, (5), 28-49.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Frake, C. O. (1964). Notes on Queries in Ethnography. *American Anthropologist*, 66(3), 132-145.
- Fundación Chile (2013). *Informe Final. Consultoría levantamiento de perfiles de competencias laborales de los y las asistentes de la educación*. Santiago de Chile : Fundación Chile.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'Education physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (non publiée). Clermont-Ferrand : Clermont-Ferrand 2.
- Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps*, 2(55), 79-100.
- Gal-Petitfaux, N., Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue française de pédagogie*, (138), 51-61.
- Gal-Petitfaux, N., Vors, O. (2010). Le rôle des objets dans l'articulation d'activités publiques et masquées participant à la viabilité d'une situation d'enseignement: une étude en gymnastique scolaire. Dans D. Adé, I. De Saint-Georges (dir.). *Les objets dans la formation. Usages, rôles et signification*. Toulouse : Octarès.
- Gallego, M., Cole, M., (2001). Classroom cultures and cultures in the classroom (951-978). Dans V. Richardson (dir.). *The handbook of research on teaching*. Washington : American Educational Research Association.
- García, C., García, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educación*, (24), 47-68.
- García, M., Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de psicología*, 11(3), 247-256.
- García, Y., Herrera, J. I., García, M. (2013). La cultura profesional docente. *Pedagogía Universitaria*, 18(1), 70-77.
- Gather-Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-

- delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, (109), 19-39.
- Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage: l'influence de l'attachement sur le comportement en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Geertz, .C. (1999). *Savoir local, savoir global*. Paris : PUF.
- Geertz, C., (1973/2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona : Editorial Gedisa
- Gelin, D., Rayou, P., Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- Géraud, O., Lesenvoisier, O., Pottier, R. (2007). Les notions clés de l'ethnologie. Analyses et textes. Paris : Armand Colin.
- Giménez Montiel, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Volumen I*. México DF : Conaculta – Ico cult.
- Glover, D., Miller, D. (2001). Running with technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of information technology for teacher education*, 10(3), 257-278.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue française de pédagogie*, (138), 125-134.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & Didactique*, 1(3), 47-69.
- González Plitt, M. E. (2008). Les étudiants indigènes dans l'enseignement supérieur au Chili. Le cas de l'Université de La Frontière. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (7), 121-135.
- Gorunović, G. (2009). Geertz vs. Lévi-Strauss: Des hypothèses structurales sous-jacentes dans le culturalisme de Geertz ? *Etnoantropološki problemi*, 4(2), 53-74.
- Grossman, P. L., Stodolsky, S. S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational researcher*, 24(8), 5-23.
- Guérin, J. (2011) *Activité collective et apprentissage. Contribution à un programme de recherche en ergonomie cognitive sur le terrain de l'enseignement et de la formation. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*. Bretagne : Université de Bretagne Occidentale

- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional care*, 19(1), 188-196.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London : Cassel.
- Hargreaves, A., Macmillian, B. (1994). The balkanization of teaching. Collaboration that divides (212-241). Dans A. Hargreaves (dir.). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London : Cassel.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), 23-46.
- Harris, M. (1999). *Theories of culture in postmodern times*. California, USA : Altamira Press.
- Harvey, O. J., Prather, M., White, B. J., Hoffmeister, J. K. (1968). Teachers' beliefs, classroom atmosphere and student behavior. *American educational research journal*, 5(2), 151-166.
- Hoffman, D. M. (1996). Culture and self in multicultural education: Reflections on discourse, text, and practice. *American educational research journal*, 33(3), 545-569.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris : PUF
- Husserl, E. (1994). *Méditations cartésiennes et les conférences de Paris*. Paris : PUF.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge : MIT press.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A., Maurice, J.-J. (2008). De l'analyse à l'évaluation d'une pratique professionnelle (29-42). Dans G. Baillat, J. M. De Ketele, L. Paquay, C. Thélot (dir.). *Evaluer pour former: outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Kahn, J. S. (1975). *El concepto de cultura. Textos fundamentales*. Barcelona : Anagrama.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kherroubi, M. (2003). L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs. *Le Télémaque*, 24(2), 51-64.
- Kitchenham, A. D. (2009). School cultures, teachers, and technology transformation. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 35(2), 5

- Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1978). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York : Kraus Reprint C.O.
- Kuper, A. (2001). *Cultura: la versión de los antropólogos*. Barcelona : Paidós.
- Laberge, Y. (1996). De la culture aux cultures. Délimitations d'un concept pluri-sémantique. *Laval théologique et philosophique*, 52(3), 805-825.
- Lacourse, F. (2012). De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation. *Phronesis*, 1(3), 19-32.
- Lantheaume, F. (2014). Dimensions cachés du travail: ressource et obstacle face aux épreuves de la sur-prescription. Exemple de professionnels de l'éducation (54-66). Dans P. Champy-Remoussenard (dir.). *En quête du travail cache: enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Introduction. Toulouse : Octarès.
- Lantheaume, F., Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Laplantine, F. (1974). *Les 50 mots-clés de l'anthropologie*. Toulouse : Edouard Pivat.
- Laplantine, F. (2001). *L'anthropologie*. Paris : Payot.
- Larrue, J. (1972). Représentations de la culture et conduites culturelles. *Revue française de sociologie*, 13(2), 170-192.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Blanc, G. (2004). Les créations corporelles. Une lecture de Merleau-Ponty. *Methodos. Savoirs et textes*, (4), 2-16.
- Leal Millán, A. (1991). *Conocer la cultura de las organizaciones : una base para la estrategia y el cambio*. Madrid : Actualidad.
- Leblanc, S. (2012). Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (non publiée). Montpellier : Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activité*, 11(2), 143-171.

- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(1), 58-78.
- Leblanc, S., Ria, L., Veyrunes, P. (2007). *Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme cours d'action*. Journées VISA.
- Leblanc, S., Sève, C. (2013). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche & formation*, 70(2), 47-60.
- Lenhard, B., Murillo, A. (2014). La montée en autonomie des équipes pédagogiques (43-62). Dans J.-F. Marcel (dir.). *Lycées agricoles en changement. Regards pluriels*. Dijon : Educagri éditions.
- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G. R., Lebrun, J. (2001). *La manuel scolaire et l'intervention éducative: Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Leplat, J., Hoc, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Lepoivre-Duc, S. (2011). L'utilisation du tableau noir: effet des routines sur la construction d'un nouveau savoir didactique. *Lidil*, (43), 57-73.
- Lessard, C. (2010) Gobernabilidad y políticas educativas: sus efectos sobre el trabajo docente. La perspectiva canadiense (67-112). Dans D. Andrade Oliveira et al. (dir.) Argentina : IIPE – UNESCO.
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M., Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefour de l'éducation*, 1(25), 155-194.
- Lévi-Strauss, C. (1968). Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. Dans M. Mauss. *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Lindgren, H. C. (1978). *Introducción a la Psicología Social*. México : Trillas.
- Lofts, S. G. (1997). *Ernst Cassirer, la vie de l'esprit: essai sur l'unité systématique de la philosophie des formes symboliques et de la culture*. Leuven : Peeters Vrin.
- Lombard, J. (2008). *Introduction à l'ethnologie*. Paris : Armand Colin.

- López, V., Bilbao, M. D. L. A., Rodríguez, J. I. (2011). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas psychologica*, 11(1), 91-101.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher : a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lorvellec, Y. (2002). *Culture et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Malinowska, B. K. (2007). Valores profesionales: valores de los docentes y valor de la docencia. *Reencuentro*, (49), 51-58.
- Malinowski, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture*. Paris : Points seuil.
- Malinowski, B. (1974). *Les jardins de corail*. Paris : La découverte.
- Marcel, J-F., Piot T., (2005). *Dans la classe, hors de la classe. Évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : INRP.
- Marcel, J. F. (1997). *L'action enseignante. Éléments pour une théorie: la contextualis-action. Thèse de doctorat non publiée*. Toulouse : Université de Toulouse II.
- Marcel, J. F. (1999). Espace et action enseignante, éléments pour une chorématique de la salle de classe. *Mappemonde*, 55(3), 6-9.
- Marcel, J. F. (2002). Le concept de contextualisation: un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, (138), 103-113.
- Marcel, J. F. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 38(4), 31-59.
- Marchesi, Á., Díaz, T. (2007). Las emociones y los valores del profesorado. Madrid : Fundación SM.
- Maroy, C. (2013). Introduction. Politiques et outils de "l'école de la performance": accountability, régulation par les résultats et pilotage. Dans C. Maroy (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- Martinic, S. (1998). *Tiempo y aprendizaje*. Washington, DC : The World Bank. Latin America and the Caribbean Regional Office.
- Martinic, S. (2002). Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar en Chile. *Revista propositiciones. Pobrezas y Desigualdades en América Latina*, (34) 129-145.
- Martinic, S. (2010). Cambios en las regulaciones del sistemas educativo. ¿Hacia un estado

- evaluador? Dans G. Elacqua, S. Martinic (dir). *¿Fin de ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago de Chile : UNESCO / Pontificia Universidad de Chile.
- Maslowski, R. (1997). School culture: characteristics and levers for change. Dans Creemers, B. P., Giesbers, J. H. G. I., Krüger, M. L., Van Vilsteren, C. A. (dir). *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*. Alphen an den Rijn : Samsom Tjeenk Willink.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: an explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente : University of Twente Press.
- Maturana, H., Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris : Editions Addison-Wesley France.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre*. Paris ESF
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles: un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Mayen, P., Savoyant, A. (2002). Formation et prescription: une réflexion de didactique professionnelle (226-232). Dans C. Revest and Y. Schwartz (dir.). *Les évolutions de la prescription-Actes du XXXVIIème congrès de la SELF*. Toulouse : Octarès.
- Mayol, A. (2012). *El derrumbe del modelo: la crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago de Chile : LOM Ediciones.
- McLaughlin, M. W., Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago : University of Chicago Press.
- Méard, J., Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès
- Meckes, L. (2007). Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Pensamiento educativo*, 40(1), 351-371.
- Mercier, P. (1971). *Histoire de l'anthropologie*. Paris : PUF.
- Mérini, C., Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école: exploration des modalités d'action. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 42(2), 43-65.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1977). *La structure du comportement*. Paris : PUF.

- Milicic, N., Arón, A. M. (2011). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2).
- MINEDUC (2001). *Guía de recomendaciones para el diseño de mobiliario escolar*. Santiago de Chile : UNESCO.
- MINEDUC (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Santiago de Chile : UNESCO.
- MINEDUC (2010). *SNED 2010/2011 Hacia la excelencia académica*. Santiago de Chile : MINEDUC.
- Miranda, C. (2007). Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 95-108.
- Mizala, A. (2007). La economía política de la reforma educacional en Chile. Santiago de Chile : Ceplan.
- Mizala, A., Romaguera, P. (2002). Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile. Documento sin publicar. *Documento de Trabajo N° 116*. Serie Economía, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Montmollin, M. (1996). *L'ergonomie*. Paris : La découverte.
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 24(95), 23-36.
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la Organización*. Madrid : Ra-Ma
- Morin, E., (2007). Avant propos. Dans R. Dans Benkirane et E. Deuber Ziegler (dir). *Culture & Cultures*. Infolio : Genève.
- Mottier Lopez, L. (2007). Régulations interactives situées dans des dynamiques de microculture de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 23-47.
- Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A., Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 16-32.
- Murillo-Esteva, P., Becerra Peña, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales" : su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de educación*, (350), 375-399.

- Murillo, F.-J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2), <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Naut, T., Fijalkow, J. (2002). *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Nias, J. (1999). Primary teaching is a culture of care (66-81) Dans J. Prosser (dir). *School Culture*. London : Paul Chapman.
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, (22), 83-119.
- Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible: la trace écrite au tableau. *Recherches*, 42, 17-30.
- Nunez Moscoso, J. (2013). El trabajo docente como objeto de estudio : una mirada desde Chile. *Mundialización educativa*, (5), 39-57.
- Nunez Moscoso, J., Flores, L. (sous-presse). Travail enseignant et formation. Les politiques éducatives au prisme de la pensée complexe. Dans T. Piot et J.-F. Marcel (dir), *Changement en éducation. Intentions politiques et travail enseignant*. Toulouse : Octarès.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Paris : OCDE Publishing.
- OCDE (2014). *Education at a Glance*. Paris : OCDE Publishing.
- Ohnuki-Tierney, E. (1981). Phases in human perception/conception/symbolization processes: Cognitive anthropology and symbolic classification. *American ethnologist*, 8(3), 451-467.
- Olneck, M. (2000). Can multicultural education change what counts as cultural capital?. *American educational research journal*, 37(2), 317-348.
- Peirce, C. S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Pérez Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, (26), 7-23.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid : Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Phillips, G. (1993). *The school-classroom culture audit*. Vancouver : Eduserv, British Columbia School Trustees Publishing.

- Picazo, I. (2010). La Metamorfosis de la Regulación Pública en la Educación Escolar en Chile: hacia un Estado Post-neoliberal. *Pensamiento Educativo*, 46(1), 63-91.
- Pinsky, L. (1992). *Concevoir pour l'action et la communication : essais d'ergonomie cognitive*. Neuchâtel : Peter Lang.
- Piquée, C. (2010). Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée. *Revue française de pédagogie*, (170), 43-60.
- Poizat, G. (2014). Le concept d'appropriation en formation des adultes: polysémie théorique et diversité pratique. Dans Friedrich, J., Pita, J. (dir.). *Un dialogue entre concepts et réalité*. Dijon : Raison & Passions.
- Prairat, E., Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 587-615.
- Pretceille, M., A. (2010). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en éducation*, (9), 10-17.
- Prosser, J. (1999) *School Culture*. London : Paul Chapman.
- Quilaqueo, D. (2005). Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche. *Cuadernos Interculturales*, 3(4), 37-50.
- Reinoso, C. (1986). *Teoria, historia y critica de la antropologia cognitiva. Una propuesta sistematica*. Buenos Aires : Ediciones Busqueda.
- Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant: éléments de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck.
- Ria, L., Chalies, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité: le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation*, 42, 7-19.
- Ria, L., Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.
- Ria, L., Leblanc, S. (2012). Professionnalisation assistée par vidéo: Les effets d'une navigation sur Néopass@ction. *Recherches & éducatives*, (7), 99-114.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants: Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et motricité*, 42,

- Ria, L., Sève, C., Durand, M., Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration: trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 535-554.
- Ria, L., Sève, C., Theureau, J., Saury, J., Durand, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions: Study about first classroom's experiences. *Journal of educational of teaching*, 29(3), 219-233.
- Rieber, A. (2012). *Art, histoire et signification: un essai d'épistémologie d'histoire de l'art autour de l'iconologie d'Erwin Panofsky*. Paris : L'Harmattan.
- Robert, A., Vandebrouck, F. (2003). Des utilisations du tableau par des professeurs de mathématiques en classe de seconde. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23(3), 389-424.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- Rolland, C., Cizeron, M. (2013). Le caractère fictionnel des connaissances d'intervention des entraîneurs en gymnastique artistique. *Staps*, 98(4), 81-94.
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive psychology*, 4(3), 328-350.
- Rossi, I., Ohiggins, E. (1981). *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*. Barcelona : Anagrama.
- Roustan, C., Saujat, F. (2008). Genre débutant» et co-construction d'un milieu pour l'étude: le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans). *Travail et formation en éducation*, (1).
- Saint-Vincent, L. A. (2010). Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école?. *Éducation et francophonie*, 38(2), 113-134.
- Salini, D. (2013). Inattendus et transformation des significations dans les situations d'information-conseil en validation des acquis de l'expérience. Thèse de doctorat non publiée. Genève : Université de Genève.
- Sallaint, F. (2010). Une critique post-coloniale du savoir local de Clifford Geertz. Dans L. Addi, L. Obadia, (dir.). *Clifford Geertz : interprétation et culture*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

- San Martín, D., Quilaqueo, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles educativos*, 34(136), 63-78.
- San Martin, J., Veyrunes, P. (2012). *Appropriation et partage de règles. Une analyse de la « transmission de la culture scolaire » lors du cours dialogué*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris : CNAM.
- San Martin, J., Veyrunes, P. (2013). L'appropriation de prescriptions. Le cas du « Plan de Soutien Partagé » PAC) dans le système scolaire chilien. *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 35(2), 275-294.
- San Martin, J., Veyrunes, P. (2015a). Organisation de l'espace et placement des élèves dans la classe: analyse de l'activité d'enseignants. *Transformation*.
- San Martin, J., Veyrunes, P. (2015b). Appropriation du tableau noir et expérience corporelle : le cas d'une enseignante de primaire au Chili. *Recherches & Éducatives*, (13), 41-58.
- Sarrazin, P., Tessier, D., Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, (157), 147-177.
- Sartre, J. P. (1943). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard
- Sartre, J. P. (1985). *La transcendance de l'Ego*. Paris : Vrin.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Saujat, F., Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et "occupations" : un point de vue développemental. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 34.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Éditions EP&S : Paris.
- Saussez, F. (2009). Entre disciplines scolaires et disciplines universitaires, l'affiliation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en devenir à des cultures disciplinaires (77-92). Dans M. Altet, R. Etienne, C. Lessard, L. Paquay, P. Perrenoud (dir.). *L'Université peu-elle vraiment former les enseignants ?*. Bruxelles : De Boeck.

- Schein, E. (1985/2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Schein, E. (1990). Organizational culture. *Psychological association*, 45(2), 109-119.
- Schneuwly, B. (1989). Le 7e chapitre de « Pensée et langage » de Vygotski: esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. *Enfance*, (1-2), 23-30.
- Schutz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.
- Segaud, M. (2010). *Anthropologie de l'espace : habiter, fonder, distribuer, transformer*. Paris : Armand Colin.
- Sève, C., Leblanc, S. (2003). Exploration et exécution en situation. Singularité des actions, construction de types et apprentissage dans deux contextes différents. *Recherche et formation*, 42, 63-74.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail humain*, 65(2), 159-190.
- Sfard, A., McClain, K. (2002). Analyzing tools: Perspectives on the role of designed artifacts in mathematics education. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1-2), 153-161.
- Sieber, M. (2000). *Comment gérer l'indiscipline en classe? Gérer l'indiscipline auprès d'élèves hyperractifs, oppositionnels ou provocateurs*. Fribourg :Editions Universitaires Fribourg.
- Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Simondon, G. (2007). *L'individuation psychique et collective à la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité*. Paris : Aubier.
- Sisto, V. (2012). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192.
- Spencer-Oatey, H., Franklin, P. (2009). *Intercultural Interaction. A multidisciplinary approach to intercultural communication*. New York : Palgrave Macmillan/
- Steiner, P. (2010). Philosophie, technologie et cognition: état des lieux et perspectives. *Intellectica*, 53(54), 7-40.
- Stiegler, B. (1998). Temps et individuations technique, psychique et collective dans l'œuvre de Simondon. *Intellectica*, 26(27), 241-256.

- Stodolsky, S. S., Zaiman Dorph, G., Feiman Nemser, S. (2006). Professional culture and professional development in Jewish schools: Teachers' perceptions and experiences. *Journal of Jewish Education*, 72(2), 91-108.
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's*, (9), 9-14
- Stoll, L. (1999). School Culture: Black Hole or Fertile Garden for Improvement ? (60-76) Dans J. Prosser (dir). *School Culture*. London : Paul Chapman.
- Stolp, S., Smith, S. (1995). *Transforming School culture: Stories, Symbols, Values, and the Leader's Role*. Oregon, USA : ERIC. Clearinghouse on educational management.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge university press.
- Tardif, M. (2012). Professionnaliser les enseignants: la cohérence dans la pluralité des perspectives plutôt que la diversité dans le morcellement (13-28). Dans J. Desjardins, M. Altet, M., R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. De Boeck : Bruxelles.
- Tardif, M., Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42(2), 83-100.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Mujawamariya, D. (2002). Introduction : Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue de sciences de l'éducation*, 28(1), 3-20.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action. Méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2011) *Appropriation 1, 2, 3 ou Appropriation, Incorporation & Inculturation*. Journée Ergo-Idf. Appropriation & Ergonomie. CNAM, Paris.
- Theureau, J. (à paraître). *Le cours d'action: énaction & expérience*. Toulouse : Octarès.
- Tijmes, C. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. *Psykhé*, 21(2), 105-117.
- Tonnelat, E. (1930). Kultur. Histoire du mot, évolution du sens. Dans L. Fevre, E. Tonnelat, M.

- Mauss, A. Niceforo, L. Weber (dir.). *Civilisation. Le mot et l'idée*. Paris : La Renaissance du livre.
- Undurraga, G., Astudillo, E., Miranda, C. (2002). Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: Una mirada desde la formación docente y la gestión. *Pensamiento educativo*, 31, 94-117.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 16(1), 71-89.
- Van Zanten, A. (2003). Modèles nationaux et dynamiques multiculturelles dans les établissements scolaires en Europe. *Revue française de pédagogie*, 144(1), 5-7.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- Varela, F. (1996). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vetö, M. (2008). L'eidétique de l'espace chez Merleau-Ponty. *Archives de Philosophie*, 71(3), 407-438.
- Veyrunes, P. (2004). Les configurations d'activité : un niveau de description de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves. Etude située en mathématiques et en français à l'école primaire. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (non publiée). Université de Montpellier III.
- Veyrunes, P. (2008). *Viabilité et efficacité du cours dialogué : exemple en géographie, à l'école primaire*. Actes du colloque international « Efficacité et Equité en Education », Rennes, 19-21.
- Veyrunes, P. (2010). Le « tableau noir » dans l'activité en classe : l'exemple de la lecture orale et collective à l'école primaire. Dans D. Adé, I. De Saint-Georges (dir.). *Les objets dans la formation. Usages, rôles et signification*. Toulouse : Octarès.
- Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (non publiée). Toulouse : Université de Toulouse II.
- Veyrunes, P. (2012). Dynamique de l'activité individuelle et collective en classe lors du passage

- dans les rangs. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 187-208.
- Veyrunes, P., Bertone, S., Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation: vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2(2), 51-70.
- Veyrunes, P., Durny, A., Flavier, E., Durand, M. (2005). Organisation et signification de l'action des élèves et de l'enseignement en cours de mathématiques à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 471-489.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Repères*, 36, 59-76.
- Veyrunes, P., Imbert, P., San Martin, J. (2015). L'appropriation d'un «format pédagogique»: l'exemple du «contrat de travail individuel» à l'école primaire. *Education & Didactique*, 8(3), 81-94.
- Veyrunes, P., Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe: exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 67-76.
- Veyrunes, P., Yvon, F. (2014). «générique» et «typique». *Recherche et formation*, (75), 111-126.
- Vidal, J. M. (2011). La tiercéité symbolique, fondement de la discontinuité psychique entre animaux et humains. *Revue française de psychanalyse*, 75(1), 17-51.
- Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 221-238.
- Villalta, M., Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas psychologica*, 12(1), 221-233.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid : Ediciones Morata.
- Viñao, A. (2010). Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne. *Histoire de l'Éducation*, (125), 73-98.
- Von Uexküll, J.V. (1965). *Mondes animaux et monde humain*. Paris : Denoël.
- Vors, O., Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite: des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. *Travail et formation*

en éducation, (2). <http://tfe.revues.org/724>

- Vors, O., Gal-Petitfaux, N. Veyrunes, P. (2009). Les Réseaux Ambition Réussite : entre autonomie dans le travail et préoccupations ludiques. *Diversités*, (157), 127-133.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A., Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización. Dans G. Elacqua, S. Martinic (dir). *¿Fin de ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago de Chile : UNESCO / Pontificia Universidad de Chile.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R., Briquet-Duhazé, S. (2008). Comment les enseignants apprennent-ils leur métier? Introduction. Paris : L'Harmattan.
- Wylie, C. D. (2012). Teaching manuals and the blackboard: accessing historical classroom practices. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 41(2), 257-272.
- Yvon, F., Veyrunes, P. (2014). Genre et style (141-144). Dans A. Jorro (dir.). Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Bruxelles : De Boeck.
- Zeitler, A. (2003). Emergence de types et construction de forme signifiante pour l'action chez un enseignant débutant. *Recherche et formation*, 42, 51-63.
- Zeitler, Z. (2006). *Apprentissage et interprétation des situations. Le cas d'apprentis enseignants de voile*. Thèse de Doctorat non publiée. Paris : CNAM.
- Zouinar, M., Haradji, Y., Salembier, P., Poizat, G. (2011). *Appropriation et ergonomie*. Journée Ergo-Idf. Appropriation & Ergonomie. CNAM, Paris.

ANNEXES

ANNEXE 1. Synthèse des caractéristiques et des auteurs constituant le taxonomie de la notion de culture proposée par Kroeber et Kluckhohn (1978).....	409
ANNEXE 2. La place du symbolique dans l'étude de la culture.....	415
ANNEXE 3. Graphique de la distribution des dépenses publiques et privées dans les institutions d'éducation.....	419
ANNEXE 4. Modèle de questions de l'épreuve SIMCE (Niveau : Segundo básico).....	421
ANNEXE 5. Graphique des salaires des enseignants et les performances des élèves en mathématique.....	425
ANNEXE 6. Graphique comparatif du nombre d'étudiants par classe (Rapport OCDE, 2014)	427
ANNEXE 7. Programme annuel proposé par le Plan de Soutien Partagé (PAC) pour le niveau « Cuarto básico ».....	429
ANNEXE 8. Extrait organisation du « Période 1 » proposé par le Plan de Soutien Partagé (PAC) pour le niveau « Segundo básico ».....	431
ANNEXE 9. Planification de la séance 1 proposé par le Plan de Soutien Partagé (PAC) pour le niveau « Segundo básico ».....	433
ANNEXE 10. Activités séance 1 proposées par le Plan de Soutien Partagé (PAC) pour le niveau « Segundo básico).....	435
ANNEXE 11. Demande d'autorisation aux parents d'élèves.....	437
ANNEXE 12. Séances PAC mise en place par Corine (Séances 9, 10 et 11) et par Laura (Séance 9).....	439
ANNEXE 13. Séance PAC mise en place par Jasmine.....	451
ANNEXE 14. Séance PAC mise en place par Véronique.....	455
ANNEXE 15. Séance PAC mise en place par Gina.....	463
ANNEXE 16. Séance PAC. Travail sur le poème « Que font les voyelles ? ».....	465
ANNEXE 17. Commentaires de Jasmine concernant l'aménagement de la classe et la distribution des élèves (Épisode 3).....	467
ANNEXE 18. Commentaires de Laura concernant l'aménagement de la classe et la distribution des élèves (Épisode 4).....	471
ANNEXE 19. Proposition guide didactique pour l'organisation des élèves en classe.....	473

ANNEXE 1

Synthèse des caractéristiques et des auteurs constituant le taxonomie de la notion de culture proposée par Kroeber et Kluckhohn (1978)

1. Définitions descriptives

Auteurs représentatifs de ce groupe	Tylor (1871), Wissler (1920), Dixon (1928), Benedict (1929), Burkitt (1929), Bose (1929), Boas (1930), Hiller (1933), Winston (1933), Linton (1936), Lowie (1937), Panunzio (1939), Murray (1943), Malinowski (1944), Kluckhohn et Kelly (1945), Bidney (1947), Kroeber (1948), Herskovits (1948), Thurnwald (1950)
Mors clés pour la classification	Les mots indiquant une énumération : « <i>varius</i> », « <i>accumulated treasury</i> », « <i>totality</i> »
Éléments convergents dans les définitions	« <i>Customs</i> » (groupe référent), « <i>habits</i> » (référent individuel), « <i>customs and habits</i> », « <i>habitual behavior</i> »
Éléments spécifiques des auteurs	Wissler et Linton font référence aux apprentissages. Wissler et Dixon parlent d'activité. Boas parle d'action individuelle. Tylor inclut l'idée de capacité. Malinowski insiste sur l'organisation institutionnelle. Kluckhohn et Kelly introduisent l'idée d'héritage culturel

2. Définitions historiques

Auteurs représentatifs de ce groupe	Park et Burgess (1921), Sapir (1921, 1924), Tozzer (1925), Myres (1927), Bose (1929), Malinowski (1931), Winston (1933), Lowie (1934), Linton (1936), Mead (1937), Sutherland et Woodward (1940), Davis et Dollard (1940), Groves et Moore (1940), Angyal (1941), Kluckhohn (1942, 1949), Jacobs et Stern (1947) Dietschy (1947), Kroeber (1948), Henry (1949), Radcliffe-Brown (1949)
Mots clés pour la classification	« <i>social heredity</i> », « <i>heridity</i> », « <i>heritage</i> », « <i>tradition</i> », « <i>traditional</i> »
Éléments convergents dans les définitions	« <i>social meaning</i> », « <i>social heritage</i> »
Éléments spécifiques des auteurs	Sapir parle d'éléments de la culture incarnés. Park et Burgess ; Winston, Sutherland et Woodward ; Davis et Dollars, Groves et Moore et Parsons proposent des définitions plus sociologiques et parlent de la vie de groupe ; Winstons inclut l'idée de « modèles de comportement » ; Angyal (psychiatre) insiste sur la notion de culture comme « un corps organisé »

3. Définitions normatives.

Définitions centrées sur les règles ou orientation de la conduite	
Auteurs représentatifs de ce groupe	Wissler (1929) Bogardus (1930), Young (1934), Klineberg (1935), Firth (1939), Lynd (1940), Gillin et Gillin (1942), Simmons (1942), Linton (1945), Kluckhohn et Kelly (1945), Kluckhohn et Leighton (1946), Lasswell (1948), Bennet et Tumin (1949), Kluckhohn (1951), Sears (1939)
Mots clés pour la classification	« <i>rules</i> », « <i>ways</i> »
Éléments convergents dans les définitions	« <i>modes</i> », « <i>ways</i> ». Ces deux mots peuvent inclure (1) de modèles communs ou partagés, (2) les sanctions pour le non respect de règles, (3) de manières de se comporter, (4) de plans sociaux pour l'action (<i>blueprints</i>)
Éléments spécifiques des auteurs	Wissler insiste sur l'idée de « mode de vie talonné », expression, d'après lui, plus neutre et qu'implique un phénomène plus naturel que celle de « règles du comportement ». Gillin et Gillin sont les premiers à parler des aspects cachés et évidents de la culture
Définitions centrées sur les idéaux et les valeurs	
Auteurs représentatifs de ce groupe	Caver (1935), Thomas (1937), Bidney (1942, 1946, 1947), Sorokin (1947)
Mots clés pour la classification	« <i>values</i> », « <i>ideals</i> »
Éléments convergents dans les définitions	« <i>behavior</i> », « <i>overt action</i> » en lien avec les mots « <i>values</i> », « <i>ideal</i> »
Éléments spécifiques des auteurs	Carver parle d'« exercice des plus hautes facultés humaines ». Thomas inclut l'idée de « valeur matériel ». Sorokin parle de l'aspect « superorganique de la culture » ou « d'univers empirique socio-culturel ». Les trois définitions de Bidney incluent le mot « sentiment »

4. Définitions psychologiques.

—

Définitions centrées sur l'ajustement, la résolution de problèmes	
Auteurs représentatifs de ce groupe	Small (1905), Summer et Keller (1927), Dawson (1928), Keller (1931), Young (1934, 1942), Lundberg (1939), Panuzio (1939), Ford (1939, 1942), Blumenthal (1941), Kluckhohn et Leighton (1946), Morris (1946, 1948), Turney-High (1949), Gorer (1949), Piddington (1950)
Mots clés pour la classification	« <i>adjustment</i> », « <i>adapt</i> », « <i>adaptation</i> »
Continuation page suivante ►	

Définitions centrées sur l'ajustement, la résolution de problèmes	
Éléments convergents dans les définitions	Ces définitions sont en relation (plus ou moins étroite) avec la définition de Summer qui a été le pionnier dans ce type de définition. Cet auteur insiste sur les « <i>folkways</i> ¹²⁹ » ou les habitudes individuelles et les coutumes des sociétés dérivées de l'effort pour satisfaire les besoins
Éléments spécifiques des auteurs	Summer et Ford parlent de « chemin traditionnel pour la résolution de problèmes » ou de « solutions acquises pour la résolution de problèmes »
Définitions centrées sur les apprentissages	
Auteurs représentatifs de ce groupe	Wissler (1916), Hart et Pantzer (1925), Miller et Dollars (1941), Kluckhohn (1942), LaPiere (1946), Benedict (1947), Young (1947), Opler (1947), A. Davis (1948), Hoebel (1949), Haring (1949), Wilson et Kolb (1949), Hockett (1950), Steward (1950), Stolkin (1950), Aberle et al. (1950)
Mots clés pour la classification	« <i>learned</i> », « <i>learning</i> », « <i>acquired</i> », « <i>transmission</i> »
Éléments convergents dans les définitions	Les auteurs considèrent le processus d'apprentissage essentiel dans la transmission et l'acquisition des règles et habitudes
Éléments spécifiques des auteurs	Benedict insiste sur les processus éducatifs des enfants. LaPiere insiste sur l'incarnation de coutumes que les sociétés doivent faire apprendre dans son histoire. Opler inclut les notions « activité et idées » utilisées dans le « <i>business of living</i> ». Stolkin introduit dans sa définition le mot « action ». Steward accentue les caractéristiques anthropologiques de la transmission sociale
Définitions centrées sur les habitudes	
Auteurs représentatifs de ce groupe	Tozzer (1930), Young (1934), Murdock (1941)
Mots clés pour la classification	« <i>habit</i> », « <i>habitual</i> »
Éléments convergents dans les définitions	Accent mis sur les individus et non pas sur le groupe. En effet, le mot « coutume » envoie vers les groupes tandis que le mot « habitude » envoie vers les individus
Éléments spécifiques des auteurs	Tozzer parle de « rationalisation des habitudes ». Young inclut les idées de « traits matériels et immatériels ». Dans sa définition Murdock met en relation « habitudes » avec « règles d'action »
Continuation page suivante ►	

Définitions purement psychologiques

129 “The folkways are habits of the individual and customs of the society which arise from efforts to satisfy needs; they are intertwined with goblinism and demonism and primitive notions of luck... and so they win traditional authority. Then they become regulative for succeeding generations and take on the character of a social force. They arise no one knows whence or how. They grow as if by the play of internal life energy. They can be modified, but only to a limited extent, by the purposeful efforts of men. In time they lose power, decline, and die, or are transformed. While they are in vigor they very largely control individual and social undertakings, and they produce and nourish ideas of world philosophy and life policy. Yet they are not organic or material. They belong to a superorganic system of relations, conventions, and institutional arrangement” (Summer, 1906, cité par Kroeber et Kluckhohn 1963, p.56-57)

Auteurs représentatifs de ce groupe	Roheim (1934), Katz et Schack (1938)
Mots clés pour la classification	« <i>Attitudinal</i> »
Éléments convergents dans les définitions	Présentent une réduction qui va du culturel vers le psychologique
Éléments spécifiques des auteurs	Roheim utilise de termes psychanalytiques tels que « sublimation »

5. Définitions structurelles.

Auteurs représentatifs de ce groupe	Willey (1929), Dollard (1939), Ogburn et Nimkoff (1940), Redfiel (1940), Linton (1945), Kluckhohn et Kelly (1945), Gillin (1948, Coutu (1949), Turner-High (1949)
Mots clés pour la classification	« <i>organization</i> », « <i>system</i> », « <i>functionally</i> », « <i>configuration</i> »
Éléments convergents dans les définitions	Ces définitions insistent sur l'interrelation organisée des aspects isolables de la culture en se différenciant des définitions énumératives (descriptives) qui parlent de la « somme » ou du « total » d'éléments la composant. De plus, elles soulignent l'idée que la culture est inévitablement abstraite, en négligeant l'activité humaine
Éléments spécifiques des auteurs	Redfiel parle de « l'organisation de façons de comprendre conventionnelles se manifestant dans les actes et les artefacts ». Gillin considère les coutumes comme fonctionnellement liées. Coutu comprend l'organisation comme des « modes de vie ». Kluckhohn et Kelly orientent leur définition vers l'idée de « système de ... pour vivre ».

6. Définitions génétiques.

Définitions centrées sur les produits ou les artefacts	
Auteurs représentatifs de ce groupe	Groves (1928), Willey (1927), Folson (1928, 1931), Winston (1933), Menghin (1934), Warde (1936), Sorokin (1937), Reuter (1939), Bernard (1941, 1942), Dodd (1941), Hart (1941), Young (1942), Huntington (1945), Carr (1945), Bidney (1947), Herskovits (1948), Kluckhohn (1949, 1951), Murdock (1949)
Mots clés pour la classification	« <i>customs</i> », « <i>traditions</i> », « <i>heritage</i> », « <i>products</i> »
Éléments convergents dans les définitions	Comme les définitions historiques, cette sous-catégorie se centre sur les traditions et l'héritage, mais aussi sur le processus de transmission (même si elles soulignent principalement les produits de ce processus). Ces définitions insistent sur l'aspect technologique à partir duquel l'être humain a transformé son environnement naturel
Continuation page suivante ►	

Définitions centrées sur les produits ou les artefacts	
Éléments convergents dans les définitions	Comme les définitions historiques, cette sous-catégorie se centre sur les traditions et l'héritage, mais aussi sur le processus de transmission (même si elles soulignent principalement les produits de ce processus). Ces définitions insistent sur l'aspect technologique à partir duquel l'être humain a transformé son environnement naturel
Éléments spécifiques des auteurs	Groves parle de « produits de l'association humaine ». Young définit la culture comme « un condensé de la vie sociale de l'homme ». Sorokin intègre l'expression « produit des interactions humaines ». Carr intègre le mot « accumulation » dans sa définition. Bidney utilise la notion de « <i>self-cultivation</i> »
Définitions centrées sur les idées	
Auteurs représentatifs de ce groupe	Ward (1903), Wissler (1916), Schmidt (1937), Osgood (1940), Kluckhohn & Kelly (1945), Feibleman (1946), Taylor (1948), Ford (1949), Becker (1950)
Mots clés pour la classification	« <i>ideas</i> », « <i>transmission</i> », « <i>communication</i> »
Éléments convergents dans les définitions	Considèrent que les produits et les artefacts sont des traces de la culture. Ainsi, ces définitions font la différence entre la « culture matérielle » et la « culture formelle »
Éléments spécifiques des auteurs	Blumenthal insiste sur le caractère passé et futur des idées culturelles ainsi que sur la communication symbolique des ces idées. Pour Osgood « toutes les idées peuvent être communiquées ». Pour Kluckhohn et Kelly la culture est la somme des idées qui standardisent les types de comportements. Feibleman parle de la « totalité des comportements humains ». Ford inclut l'idée de « moyen symbolique d'action », « d'instrumentation verbale » et « d'imitation »
Définitions centrées sur les symboles	
Auteurs représentatifs de ce groupe	Bain (1942), White (1943, 1949), Davis (1949)
Mots clés pour la classification	« <i>symbol</i> »
Éléments convergents dans les définitions	Ces définitions mobilisent l'idée que la culture est constituée par des symboles
Éléments spécifiques des auteurs	Bain intègre l'idée de médiation symbolique. Dans la définition de White le mot symbole est accompagné par les mots « organisation » et « fonction ». Davis parle de transmission symbolique
Catégorie résiduelle de définitions	
Auteurs représentatifs de ce groupe	Ostwald (1907, 1915), Blumenthal (1941), Roheim (1943), Kluckhohn et Kelly (1945)
Éléments convergents dans les définitions	Dans cette sous-catégorie les auteurs expliquent l'origine de la culture en indiquant ce que la culture n'est pas

ANNEXE 2

La place du symbolique dans l'étude de la culture

Selon Geertz (1973/2003), pour comprendre un système culturel, au sens « local » ou « global », il est nécessaire d'analyser les symboles et le pouvoir constitutif qui structure et motive ce système. Cependant, qu'est-ce qu'un symbole ? Qu'est-ce que le symbolique ?

Étymologiquement, la notion de symbole vient du grec *symbolon* qui signifie 'joindre'. Ce terme décrit une activité de la vie quotidienne de la Grèce antique dans laquelle deux morceaux d'un objet cassé, par deux personnes devant être séparées, étaient réunis par ses propriétaires ou leurs représentants lorsqu'ils se retrouvaient (Janz, 2001). En général, la notion de symbole met en relation deux mondes : celui de l'esprit humain (le monde du moi) et celui du « réel » (le monde de l'action). Le processus de symbolisation est un mouvement constant entre ces deux mondes.

Au-delà de la définition étymologique du symbole, d'autres définitions le caractérisent de façon opposée, soit comme allégorie, voire parfois comme métaphore (le symbole pour concrétiser la réalité abstraite par analogie : la balance pour la justice), soit comme signe (le signe logico-mathématique correspondant à l'abstraction d'une réalité matérielle où le choix de signes est arbitraire). Dit autrement, « l'allégorie symbolise l'abstrait par le concret alors que le signe symbolise le concret par l'abstrait » (op.cit., p.146). L'opposition de ces deux définitions faisant apparaître deux axes – l'axe analogico-conventionnel et l'axe concrétisation-abstraction – explique d'après Janz (2001) la dispersion sémique du symbole.

Ricœur (1959) développe encore plus ces définitions opposées en ajoutant aux allégories et aux signes, les couples symbole-symbole et symbole-mythe. Cet auteur nous donne donc des éléments théoriques pour « distinguer » le symbole d'une série de « structures voisines » :

- Symbole v/s signe. Les symboles sont de signes, ils communiquent un sens donc sa signification est véhiculée par la parole.

Tout signe vise au-delà de lui-même quelque chose et vaut pour ce quelque

chose, mais tout signe n'est pas symbole ; je dirai [insiste Ricœur] que le symbole recèle dans sa visée une intentionnalité double (op.cit, p.71)

- Symbole v/s allégorie. Historiquement la dimension du symbole a été remplacée par l'allégorie. Pour Ricœur ce remplacement n'est pas cohérent car symbole et allégorie n'appartiennent pas au même « registre » :

(...) l'allégorie est déjà herméneutique ; et cela parce que le symbole donne son sens en transparence d'une tout autre façon que par traduction; on dirait plutôt qu'il l'évoque, qu'il le « suggère » (op.cit. p.73)

- Symbole v/s symbole. La notion de symbole telle qu'elle est proposée par Ricœur n'a pas de relation avec le symbole tel qu'il est compris par la « logique symbolique » où les syllogismes ont une place importante (par exemple « tout B est C, or A est B, donc A est C »). Le symbole chez Ricœur

(...) appartient à une pensée *liée* à des contenus, donc non formelle, mais le lien analogique qui enchaîne le sens second au sens primaire et l'impossibilité de se donner le sens symbolique autrement que par l'opération même de l'analogie, font du langage symbolique un langage essentiellement *lié*, lié à son contenu et, à travers son contenu primaire, lié à son contenu second ; en ce sens c'est l'inverse absolu d'un formalisme absolu (op. cit., p.74)

- Symbole v/s mythe. Pour Ricœur le symbole est plus radical que le mythe. Il considère ce dernier comme une espèce de symbole :

un symbole développé en forme de récit, articulé dans un temps et un espace non coordonnables à ceux de l'histoire et de la géographie critiques; par exemple l'Exil est un symbole primaire de l'aliénation humaine, mais l'histoire de l'expulsion d'Adam et d'Eve du Paradis est un récit mythique de second (op. cit. p.75)

Les difficultés pour définir la notion de symbole présentent dans la littérature expliquent aussi le caractère polysémique de la notion de symbolique. Par exemple, chez Bourdieu cette notion lui permet de penser « tout à la fois la culture (et tous les éléments qui la composent : langage, valeurs, arts, etc.) et le social » (Ambroise, 2012, p.77). Ainsi, chez cet auteur ce terme lui permet de faire référence soit à une forme de « pouvoir symbolique »:

Le pouvoir symbolique dépend, chez Bourdieu, des structures sociales (matérielles) à double titre: son existence tient à ce que ces structures structurent des dispositions (différenciées) dans les têtes et les corps des

membres du corps social – dans leurs *habitus* – qui conduisent ceux-ci à reconnaître spontanément la valeur de certains traits, de certaines capacités, de certaines conduites, de certaines compétences (tous inégalement répartis) – et à se battre pour ceux auxquels ils sont le plus attachés, parce que, le plus souvent, ils définissent leur identité en même temps qu'ils valorisent leurs positions dans l'espace social auxquelles ils sont attachés (Op. cit., p.90).

soit à une forme de « capital symbolique »:

le capital symbolique assure des formes de domination qui impliquent la dépendance à l'égard de ceux qu'il permet de dominer : il n'existe en effet que dans et par l'estime, la reconnaissance, la croyance, le crédit, la confiance des autres, et il ne peut se perpétuer qu'aussi longtemps qu'il parvient à obtenir la croyance en son existence (Bourdieu, 1997, p.200).

Bibliographie

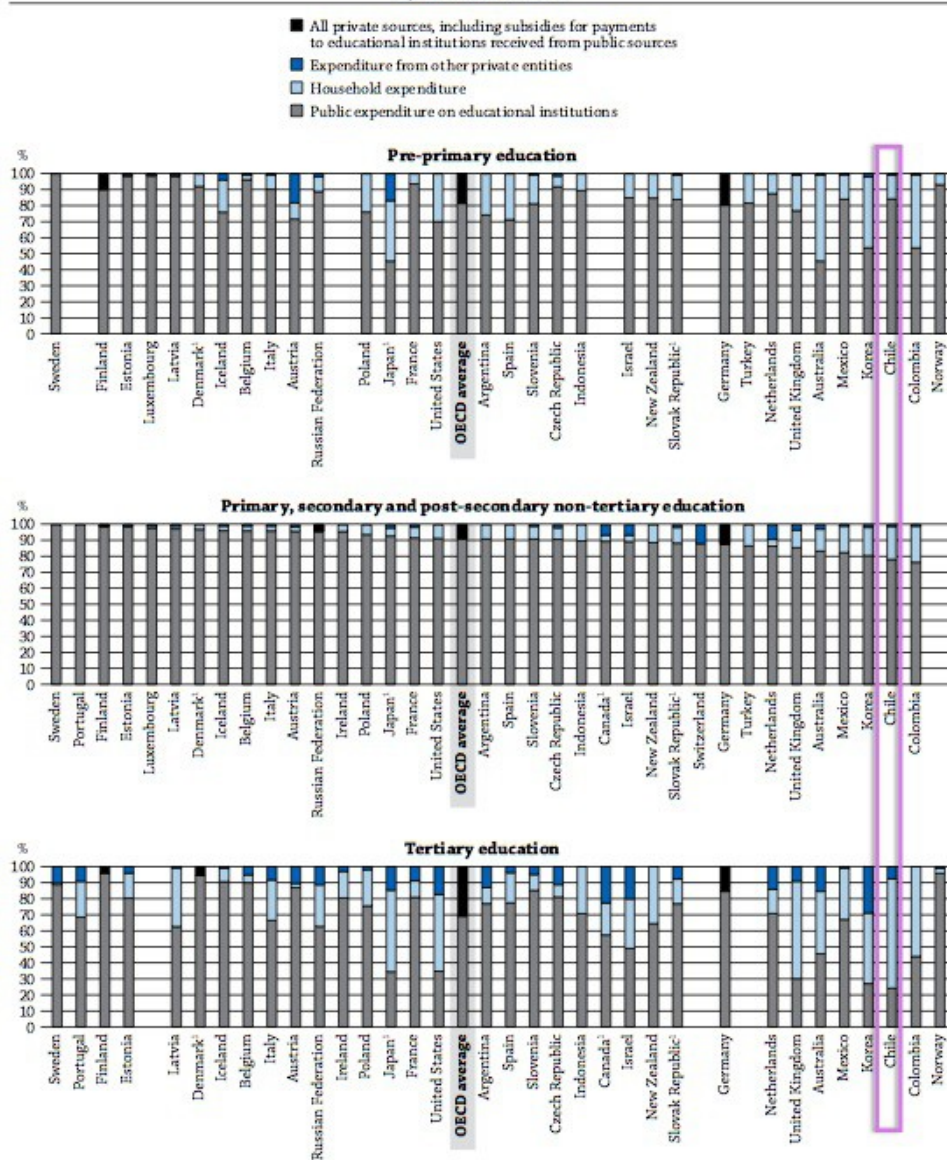
- Ambroise, B. (2012). Le pouvoir symbolique est-il un pouvoir symbolique ? Remarques sur les contradictions du pouvoir symbolique selon P. Bourdieu. *Philosophie*, 3(115), 75-91.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.
- Geertz, C. (1973/2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona : Editorial Gedisa
- Janz, N. (2001). *Globus symbolicus. Ernst Cassirer, une épistémologie de la troisième voie?* Paris : Éditions Kimé.

ANNEXE 3

Graphique de la distribution des dépenses publiques et privées dans les institutions d'éducation (Rapport OCDE, 2014)

Chart B3.2. Distribution of public and private expenditure on educational institutions (2011)

By level of education



1. Some levels of education are included with others. Refer to "x" code in Table B1.1a for details.


Countries are ranked in descending order of the proportion of public expenditure on educational institutions in primary, secondary and post-secondary non-tertiary education.

Source: OECD, Table B3.1. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eqg.htm).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933117497>

ANNEXE 4

Modèle de questions de l'épreuve SIMCE (Niveau : Segundo básico)

 <small>Agencia de Calidad de la Educación</small> <small>Gobierno de Chile</small>	SIMCE <hr/> COMPRENSIÓN DE LECTURA <hr/> 2º AÑO BÁSICO	<small>ACTUALIZACIÓN JUNIO 2013</small>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------

Completa tus datos:

- Mi nombre es: _____
- Mi edad es _____

Antes de responder la prueba, escucha las instrucciones.

INSTRUCCIONES

Esta prueba tiene varios tipos de preguntas.

Para responderlas, usa lápiz grafito. Si te equivocas, puedes borrar y volver a marcar.

La mayoría de las preguntas se responde marcando con una X sobre la alternativa correcta. Así:

1

¿En qué país estamos?

<input checked="" type="checkbox"/>	Chile.
B	Colombia.
C	Argentina.

Algunas preguntas se responden de otra manera, por ejemplo:

- Uniendo con una línea.
- Encerrando en un círculo.
- Usando números para ordenar las acciones.

- Abre la prueba y comienza a responder cuando te lo indiquen.
- Si tienes alguna duda, levanta la mano en silencio hasta que puedas preguntar.

Tienes todo el tiempo que necesites para completar esta prueba.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 15 a 19.

Quilpué, 15 de marzo de 2012

Querido abuelito:

Escribo para contarte que ya llegamos a Quilpué. Venimos muy felices de pasar nuestras vacaciones en tu casa en Arica y te echamos mucho de menos.

Yo ya entré a la escuela. Me gustó volver, porque me encontré con todos mis compañeros, y estamos muy contentos porque la profesora es la misma del año pasado.

Lo que más me gustó es que llegó una compañera nueva que viene de Lonquimay. Ella nos contó que allá vivía cerca de un volcán y que en el invierno cae mucha nieve.

Otro día te escribo más cosas...

¡Te quiero mucho, abuelito!

Tu nieto, Gonzalo.

15 ¿Para qué Gonzalo le envía una carta a su abuelito?

- ☐ **A** Para decirle que lo quiere mucho.
- ☐ **B** Para contarle que ya llegó a Quilpué.
- ☐ **C** Para comentarle que tiene una compañera nueva.

16 ¿Dónde pasó sus vacaciones Gonzalo?

- ☐ **A** En la casa de su abuelo.
- ☐ **B** Cerca de un volcán.
- ☐ **C** En Lonquimay.

17 ¿Qué es lo que más le gustó a Gonzalo de volver a clases?

- ☐ **A** Que llegara una compañera nueva.
- ☐ **B** Que estuvieran todos sus compañeros.
- ☐ **C** Que la profesora fuera la misma del año pasado.

18 ¿A quiénes se refiere Gonzalo cuando dice “estamos muy contentos”?

- ☐ **A** A él y su abuelo.
- ☐ **B** A él y su profesora.
- ☐ **C** A él y sus compañeros.

19 Une con una línea los personajes de la Columna A con las acciones correspondientes de la Columna B.

Columna A

Gonzalo

Abuelo

Compañera nueva

Columna B

Vive en Arica

Vivía cerca de un volcán

Vive en Quilpué

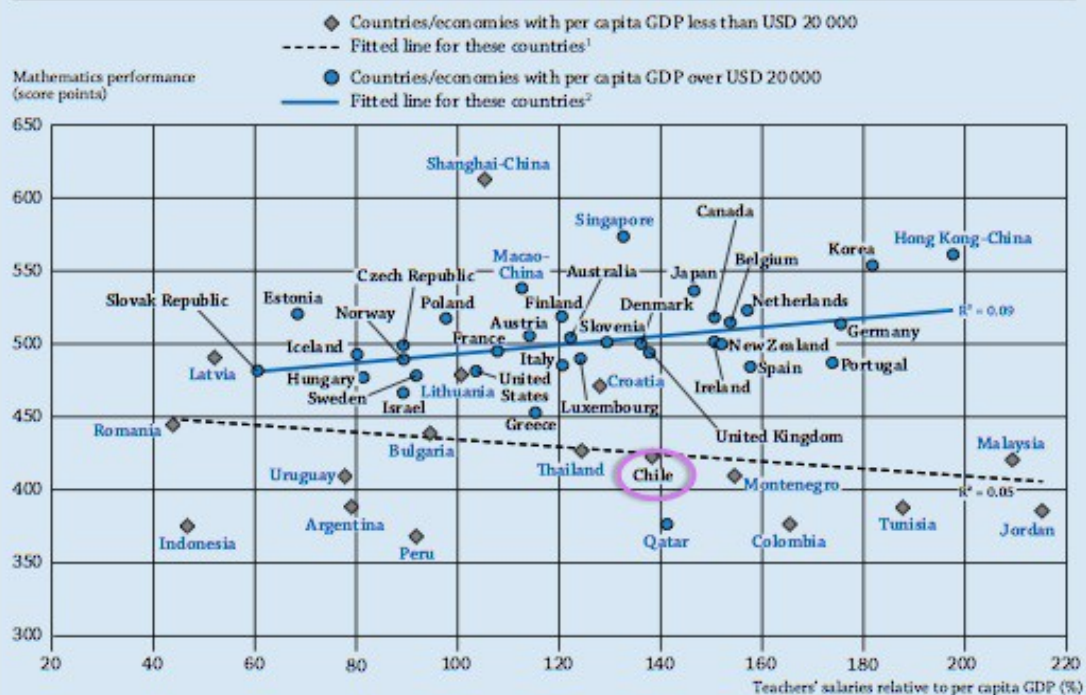
ANNEXE 5

Graphique des salaires des enseignants et les performances des élèves en mathématique (Rapport OCDE, 2014)

Box D3.1. How teachers' salaries are related to student performance

Findings from the 2012 OECD Programme for International Students Assessment (PISA) suggest that high-performing systems tend to prioritise higher salaries for teachers, especially in high-income countries. Among countries and economies whose per capita GDP is more than USD 20 000, including most OECD countries, systems that pay teachers more (i.e. higher teachers' salaries relative to national income per capita) tend to perform better in mathematics. The correlation between these two factors across 33 high-income countries and economies is 0.30, and the correlation is 0.40 across 32 high-income countries and economies, excluding Qatar. In contrast, across countries and economies whose GDP is less than USD 20 000, a system's overall academic performance is unrelated to its teachers' salaries, possibly signalling that a host of resources (material infrastructure, instructional materials, transportation, etc.) also need to be improved until they reach a certain level, after which improvements in material resources no longer benefit student performance, but improvements in human resources (through higher teachers' salaries, for example) do.

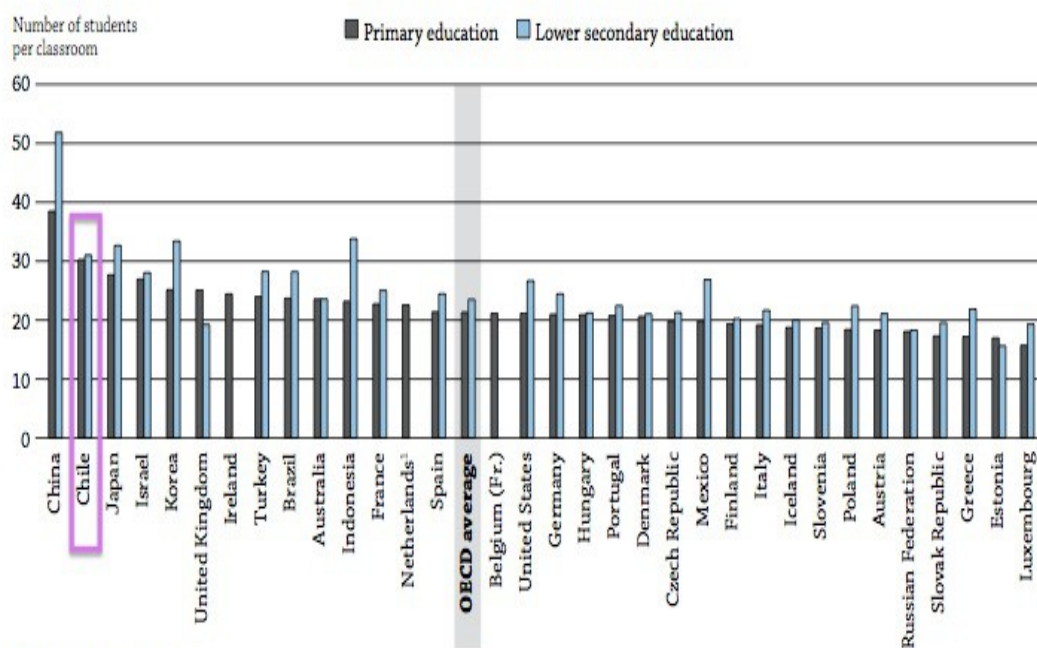
Chart D3.a. Teachers' salaries and mathematics performance



ANNEXE 6

Graphique comparatif du nombre d'étudiants par classe (Rapport OCDE, 2014)


Chart D2.2. Average class size in educational institutions, by level of education (2012)



1. Public institutions only.

Countries are ranked in descending order of average class size in lower secondary education in 2012.

Source: OECD, Table D2.1. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag.htm).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933119777>

ANNEXE 7

Programme annuel proposé par le Plan de Soutien Partagé (PAC) pour le niveau « Cuarto básico » (Année 2012)

Programación Anual Resumida 2012 • Lenguaje y Comunicación 4° Básico

SEMANAS	APRENDIZAJES ESPERADOS ESPECÍFICOS	EVALUACIÓN
PERÍODO 1: MARZO - ABRIL 1 a 6 (18 clases)	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar comprensivamente cuentos, noticias y poemas, captando información explícita e implícita. • Participar habitualmente en conversaciones espontáneas, fundamentando sus ideas y expresándose con claridad y precisión. • Recitar poemas con la expresión de las emociones que contienen. • Leer en voz alta, con fluidez, seguridad y expresión, textos con distintos propósitos. • Identificar información explícita, implícita, idea global y propósito comunicativo. • Reconocer la estructura de los textos narrativos, informativos y poéticos. • Valorar y practicar la lectura personal e independiente como una actividad placentera incorporada a su vida cotidiana. • Utilizar la escritura para registrar, recuperar y comunicar información. • Escribir, en forma clara y coherente, noticias de al menos un párrafo. • Utilizar un vocabulario progresivamente más amplio, incluyendo términos nuevos, más precisos y el empleo de sinónimos para evitar repeticiones. • Manejar la concordancia de sustantivos con adjetivos y artículos. • Mostrar un dominio progresivo de la ortografía puntual, literal y acentual. 	Semana 0: Diagnóstico Semana 6: Evaluación parcial y reforzamiento del período.
PERÍODO 2: MAYO 7 a 10 (12 clases)	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar comprensivamente cuentos, captando información explícita e implícita. • Participar habitualmente en presentaciones orales sobre distintos temas, fundamentando sus ideas y expresándose con claridad y precisión. • Relatar diversas narraciones en forma clara y coherente. • Identificar información explícita, implícita, idea global y propósito comunicativo. • Producir o recrear cuentos de al menos cinco oraciones. • Revisar, reescribir y editar textos para facilitar la comprensión de su lectura. • Escribir, en forma clara y coherente, informes de actividades escolares. • Utilizar un vocabulario progresivamente más amplio, incluyendo términos nuevos, más precisos y el empleo de sinónimos para evitar repeticiones. • Manejar la concordancia de los pronombres y los nombres que reemplazan, del verbo con su sujeto y de los tiempos verbales con su contexto. • Reconocer y usar adecuadamente los pronombres personales, demostrativos e interrogativos y los adverbios más frecuentes. • Reconocer el número y el género gramatical y los tiempos básicos del verbo. • Dominar un vocabulario pasivo de aproximadamente mil términos. 	Semana 10: Evaluación parcial y reforzamiento del período.
PERÍODO 3: JUNIO 11 a 15 (15 clases)	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar comprensivamente fábulas, captando información explícita e implícita. • Participar en dramatizaciones utilizando una expresión oral y gestual adecuada. • Leer en voz alta, con fluidez, seguridad y expresión, textos con distintos propósitos. • Identificar información explícita, implícita, idea global y propósito comunicativo. • Producir o recrear fábulas de al menos cinco oraciones. • Revisar, reescribir y editar textos para facilitar la comprensión de su lectura. • Utilizar un vocabulario progresivamente más amplio, incluyendo términos nuevos, más precisos y el empleo de sinónimos para evitar repeticiones. • Mostrar un dominio progresivo de la ortografía puntual, literal y acentual. • Dominar un vocabulario pasivo de aproximadamente mil términos. 	Semana 15: Evaluación parcial y reforzamiento del período.

	SEMANAS	APRENDIZAJES ESPERADOS ESPECÍFICOS	EVALUACIÓN
PERÍODO 4: JULIO - AGOSTO	16 a 22 (21 clases)	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar comprensivamente leyendas y poemas, captando información explícita e implícita y efectuando comentarios críticos. • Recitar poemas con expresión de las emociones que contienen. • Identificar información explícita, implícita, idea global y propósito comunicativo. • Reconocer la estructura de los textos narrativos y poéticos. • Valorar y practicar la lectura personal e independiente como una actividad placentera incorporada a su vida cotidiana. • Utilizar escritura digital o manuscrita legible, como un medio para registrar, recuperar y comunicar información. • Producir o recrear leyendas de seis oraciones y poemas de tres estrofas. • Escribir, en forma clara y coherente, guías de observación e informes de proyectos o de contenidos de los distintos subsectores, de al menos tres párrafos. • Revisar, reescribir y editar textos, mejorando organización de ideas y presentación. • Utilizar un vocabulario progresivamente más amplio, incluyendo términos nuevos, y sinónimos y antónimos para demostrar su comprensión de las palabras. • Mostrar un dominio progresivo de la ortografía puntual, literal y acentual. • Reconocer sujeto y predicado en oraciones simples y tiempos básicos del verbo. • Usar adecuadamente los nexos dentro de las oraciones (preposiciones). 	Semana 22: Evaluación parcial y reforzamiento del período.
PERÍODO 5: SEPTIEMBRE - OCTUBRE	23 a 29 (21 clases)	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar comprensivamente noticias y textos relativos a distintos subsectores, captando información explícita, implícita y efectuando comentarios críticos. • Participar habitualmente en presentaciones orales sobre distintos temas, fundamentando sus ideas y expresándose con claridad, precisión y fluidez. • Participar en dramatizaciones utilizando una expresión oral y gestual adecuada. • Reconocer la estructura de los textos dramáticos e informativos. • Identificar información explícita, implícita, idea global y propósito comunicativo. • Valorar y practicar la lectura personal e independiente como una actividad placentera incorporada a su vida cotidiana. • Escribir, en forma clara y coherente, noticias, de al menos tres párrafos. • Utilizar escritura digital o manuscrita legible, como un medio para registrar, recuperar y comunicar información. • Revisar, reescribir y editar textos, mejorando organización de ideas y presentación. • Dominar un vocabulario pasivo de aproximadamente mil quinientos términos. • Reconocer y usar adecuadamente los pronombres. • Usar adecuadamente los nexos entre las oraciones (conjunciones). 	Semana 29: Evaluación parcial y reforzamiento del período.
PERÍODO 6: NOVIEMBRE	30 a 33 (12 clases)	<ul style="list-style-type: none"> • Participar habitualmente en conversaciones espontáneas sobre distintos temas, fundamentando sus ideas y expresándose con claridad, precisión y fluidez. • Identificar información explícita, implícita, idea global y propósito comunicativo. • Producir o recrear, en forma espontánea o guiada, cuentos, fábulas y leyendas de al menos seis oraciones y cómics de al menos tres cuadros. • Revisar, reescribir y editar textos, mejorando la organización de las ideas y su presentación. • Mostrar un dominio progresivo de la ortografía puntual, literal y acentual. • Utilizar un vocabulario progresivamente más amplio, incluyendo términos nuevos, sinónimos y antónimos para demostrar su comprensión de las palabras. • Manejar la concordancia de sustantivos con adjetivos y artículos, de los pronombres y los nombres que reemplazan, del verbo con su sujeto y de los tiempos verbales con su contexto. 	Semana 33: Evaluación parcial y reforzamiento del período

ANNEXE 8

Extrait organisation du « Période 1 » proposé par le Plan de Soutien Partagé (PAC) pour le niveau « Segundo básico » (Année 2012)

PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE PERÍODO 1 LENGUAJE 2º BÁSICO					
<p>Los Aprendizajes Esperados para este período son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Escuchar activa y comprensivamente un cuento que les es leído en clases. ■ Participar activa y ordenadamente en conversaciones espontáneas y guiadas. ■ Producir textos orales, literarios y no literarios en diferentes situaciones comunicativas propias de la vida escolar. ■ Reconocer y describir los contenidos, propósitos y destinatarios de diversos textos. ■ Dominar el alfabeto y su secuencia. ■ Utilizar un vocabulario visual y claves fonéticas, gráficas y sintácticas para facilitar la lectura de textos y su comprensión. ■ Leer comprensivamente, en forma guiada e independiente, textos breves y significativos. ■ Reconocer los principales componentes de los cuentos leídos/escuchados. ■ Realizar una escritura manuscrita clara y legible para sí mismos y para los otros. ■ Producir textos breves y significativos, en forma manuscrita y/o digital. ■ Ampliar el vocabulario con nuevas palabras incorporadas a partir del contacto con textos escritos y con usuarios competentes de la lengua. ■ Identificar las acciones que aparecen en el texto escuchado. 					
SEMANA	OBJETIVO DE LA ENSEÑANZA	INDICADORES DE APRENDIZAJE	EJEMPLOS DE PREGUNTAS	REFERENCIA A TEXTOS ESCOLARES	REFERENCIA A OTROS RECURSOS
<p>1</p> <p>Clase 1 a 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar activa y comprensivamente el poema "Lagartija" y el cuento "La cabellera de hierba", que son leídos en voz alta. • Participar activa y ordenadamente en conversaciones guiadas, en torno a los cuentos escuchados. • Dominar el alfabeto y su secuencia. • Reconocer los principales componentes de los cuentos leídos. • Realizar una escritura manuscrita clara y legible para sí mismos y para los otros, de otro final para el cuento "La cabellera de hierba". • Identificar las acciones que aparecen en los cuentos leídos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestran comprensión del cuento leído, recordando hechos importantes; nombres de los personajes y sus características físicas y psicológicas; lugares de la acción y detalles significativos. • Resumen con sus propias palabras el cuento "La cabellera de hierba". • Formulan preguntas, hacen comentarios y dan opiniones pertinentes sobre los textos leídos, respetando el turno para hablar. • Identifican los momentos clave de ambos textos. • Reconocen acciones y captan el tiempo en que transcurren (hoy, ayer, mañana). • Escriben un final distinto para "La cabellera de hierba", respetando la forma, orientación, proporción y ligado de las letras, así como la alineación y espaciado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Invento, junto a tu compañero(a) de banco, otro final para el cuento "La cabellera de hierba", manteniendo los personajes y temas del cuento. 	<p>Texto Lenguaje y comunicación 2º básico. Editorial Norma, 2011:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para reforzar la comprensión de un cuento: páginas 14 y 15 (cuento "El bien de la alegría"); y páginas 16-17, actividades 1, 2, 3 y 4. 	<p>Otros recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuento: "La cabellera de hierba". • Poema: "Lagartija". <p>Recursos CRA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En Para leer, contar y encantar. Ed. Universitaria, 2010: "La hormiga y la luciérnaga" (págs. 14 y 15). lectura complementaria.
<p>2</p> <p>Clase 5 a 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Producir un texto oral literario (cuento), basado en la lectura nivelada. • Dominar el alfabeto del español, distinguiendo entre vocales y consonantes. • Leer comprensivamente en forma guiada cuentos breves (lectura nivelada). • Ampliar el vocabulario con nuevas palabras incorporadas a partir del contacto con textos escritos y con usuarios competentes de la lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentan oralmente el cuento creado, con claridad y fluidez, respondiendo preguntas de sus compañeros(as) relacionadas con el cuento. • Organizan comprensivamente sus ideas utilizando conectores adecuados. • Utilizan nuevas palabras y oraciones más complejas en sus producciones escritas. • Comprenden y utilizan términos tales como párrafo, tildes, punto seguido y aparte, dos puntos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe, en una línea, tres acontecimientos del cuento que leíste en tu grupo y dibújalos. Señala el orden en que aparecen en el cuento. (Cada grupo trabaja con el cuento que le corresponde). 	<p>Texto Lenguaje y comunicación 2º básico. Editorial Norma, 2011:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades con el cuento "El bien de la alegría", pág. 21. 	<p>Otros recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecturas niveladas: "Ben y Manchita" (bajo el nivel), "Lucy y Billy" (en el nivel), "Una mascota a la medida" (sobre el nivel).

ANNEXE 9

Planificación de la sesión 1 propuesto por el Plan de Soutien Partagé (PAC) pour le niveau « Segundo básico » (Année 2012)

PLAN DE CLASE 1		
Período 1: marzo - abril	Semana 1	
<p>OBJETIVO DE LA CLASE:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escuchar y leer activa y comprensivamente el texto "Lagartija". Responder preguntas orales sobre el texto y conversar sobre su contenido. Realizar actividades de comprensión lectora del texto. Desarrollar vocabulario. 		
<p>Inicio (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Inicio la clase dando la bienvenida. Salude a los alumnos(as) antiguos y presente a los nuevos compañeros(as). Cuente que durante este año trabajarán con una variedad de textos con los que avanzarán en nuevos aprendizajes de lectura y escritura. Pregunte: ¿Qué aprendieron en primer básico en Lenguaje? ¿Qué lecturas recuerdan del año anterior? ¿Cuáles les gustaron? ¿Por qué? Comenten. 		
<p>Desarrollo (55 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Prepare la lectura pidiendo que observen el texto de la Actividad 1 de su Cuaderno de trabajo. Pregunte: ¿Qué tipo de texto leeremos? ¿Cómo lo saben? ¿De qué creen que se trata? ¿Qué creen que dirá el texto? ¿Dónde dice eso? Escriba las predicciones en la pizarra. Pregunte: ¿Conocen las lagartijas? ¿Dónde las han visto? ¿Qué características tienen? ¿Cómo se mueven? Realice en la pizarra un organizador gráfico con la palabra lagartija en el centro y anote lo que los y las estudiantes conocen de ellas. Comenten. Lea el texto en voz alta con entonación y fluidez. Luego, lean en conjunto con usted modelando y los niños y niñas siguiendo la lectura. Confirman o rechazan sus hipótesis con lo leído en el texto. En seguida invítelos a leer en silencio el texto y pregunte: ¿Qué significa la expresión "¡Qué horror!" (Asombro, incredulidad). Comenten. ¿Qué significa "se aburrió de estar al sol"? (Que no quería estar al sol). Comenten. ¿Qué significa "para evitarle el calor"? (Para protegerla del sol). Comenten. Escriba el primer verso en la pizarra y pregunte: ¿Puede aburrirse una lagartija? ¿Cómo lo sabríamos? Comenten. ¿Puede una lagartija gritar "¡Qué horror!"? ¿Por qué? Comenten. ¿Quiénes se aburren? ¿Quiénes dicen "¡Qué horror!" cuando se asombran? Explique que a través de estas expresiones la autora atribuye características humanas a los personajes de su poema. Pida que en grupos copien en sus cuadernos de lenguaje el siguiente cuadro y completen. Modele con un ejemplo. 		
Verso número	Versos	¿Qué acciones humanas realiza la lagartija?
2	El doctor Lagartijón le recetó un jarabe de hoja de sauce viejo con caldo de pluma de ave.	
3	Pero igual Lagartija, molesta siguió insistiendo: -¡Este sol me da alergia, quiero sombra, lluvia o viento!	La lagartija está molesta.
4	Por eso sus buenos padres, para evitarle el calor, la llevaron a vivir a la sombra de un girasol.	

- Todos los grupos presentan la actividad. Comenten las respuestas y modifiquen aquellas incompletas o incorrectas.
- En parejas realizan la Actividad 2 que es de comprensión lectora. Dé tiempo para que elaboren sus respuestas, pida a algunos alumnos(as) que lean en voz alta sus respuestas y las argumenten. Comenten las respuestas y modifiquen aquellas incompletas o incorrectas.
- Realizan la Actividad 3 que consiste en ampliar vocabulario, para lo cual leen en parejas cada oración y reconocen sinónimos. Revise la actividad pidiendo que lean en voz alta sus respuestas. Comentan y modifican, si es necesario.
- Realizan individualmente la Actividad 4. Oriente señalando que primero observen los dibujos, luego describen cada uno de ellos y, finalmente, colocan el número de orden en que aparecen en el poema. Apoye el proceso de observación señalando aspectos que luego les permitirán la descripción como: tamaño, formas, ubicación, detalles físicos, entre otros.

Cierre (15 minutos)

- Para sintetizar la clase, revise los objetivos de la clase:
- ¿Qué tipo de texto leímos? ¿Cómo se llama? ¿Qué les gustó del texto? ¿Por qué? ¿Qué entendimos por "la llevaron a vivir a la sombra de un girasol"? ¿Quién puede decir qué significan las siguientes palabras: jarabe, aburrió, evitar?

Tarea para la casa (5 minutos)

- Contar el poema leído en clase, memorizar una estrofa del poema y recitarla a la familia.

ANNEXE 10

Activités séance 1 proposées par le Plan de Soutien Partagé (PAC) pour le niveau « Segundo básico » (Année 2012)

Clase 1

Actividad 1

Escucha el texto que leerá tu profesor(a).

Lagartija

Se aburrió una Lagartija,
se aburrió de estar al sol.
Cuando lo supo su madre,
gritó ¡Señor! ¡Qué horror!

El doctor Lagartijón
le recetó un jarabe
de hoja de sauce viejo
con caldo de pluma de ave.

Pero igual Lagartija,
molesta siguió insistiendo:
–¡Este sol me da alergia,
quiero sombra, lluvia o viento!

Por eso sus buenos padres,
para evitarle el calor,
la llevaron a vivir
a la sombra de un girasol.



María Luisa Silva, chilena.

Actividad 2

Después de leer el poema, responde las preguntas.

■ ¿Qué le molesta a Lagartija?

■ ¿Qué quiere Lagartija?

■ ¿Por qué sus padres llevan a Lagartija a la sombra de un girasol?

Actividad 3

Lee las siguientes oraciones extraídas del poema y elige el mejor sinónimo para cada palabra subrayada.

1) El jarabe tenía caldo de pluma de ave.

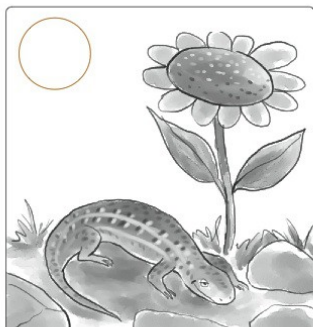
puré • sopa • salsa

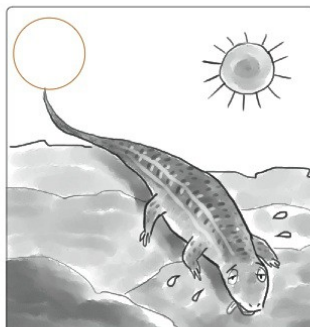
2) La llevaron a la sombra de un girasol.

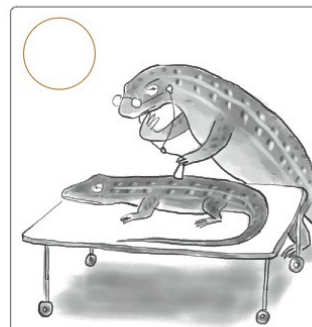
sentaron • olvidaron • trasladaron

Actividad 4

Escribe lo que representa cada dibujo y luego enumera los acontecimientos.







ANNEXE 11

Demande d'autorisation aux parents d'élèves

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y APODERADOS

Señor(a) Apoderado(a) :

En el marco de la tesis doctoral “Formación de profesores en Chile: un aporte desde la experiencia docente. Estudio del trabajo en situación de enseñanza de profesores de primer ciclo básico”, la profesora XXXXX ha sido invitada a colaborar en el estudio de las practicas docentes de profesores de primer ciclo basico. Este trabajo sera conducido por la investigadora Julia Sn Martin, master en ciencias de la educacion y de la formatcion de la Universidad de Toulouse II – Le Mirail (Francia).

DESCRIPCION GENERAL DE LA INVESTIGACION: el estudio busca describir y comprender el trabajo en situación de enseñanza de los profesores de primer ciclo básico. Para la obtención de datos se realizaran entre 8 y 10 grabaciones de clases de los cuatro subsectores principales. Para evitar las perturbaciones en el funcionamiento normal dentro del aula, la cámara de video se situara al fondo de la sala, realizándose solo tomas generales centradas principalmente en el profesor y que implican poca visibilidad de los rostros de los alumnos.

RIESGOS Y BENEFICIOS: Este estudio no implicará ningún tipo de riesgo para los alumnos. En cuanto a los beneficios, la investigación busca entregar un material que permita al profesor reflexionar en torno a su practica cotidiana desde un punto de vista diferente.

TIEMPO INVOLUCRADO: la grabación tomará aproximadamente 45 minutos y no se verá alterado en ningún modo el trabajo habitual con el profesor.

COMO SE USARAN LAS IMAGENES: Las imágenes se transformaran en datos para una tesis de doctorado. El análisis de las imágenes (lo que se interpreta de ellas) puede dar fruto a eventuales publicaciones científicas y a la creación de dispositivos de formación inicial docente. Estos dispositivos podrían eventualmente utilizar extractos de las clases y en ningún caso la totalidad de las grabaciones. Ademas, las imágenes en si no serán puestas a disposición de ninguna persona ajena al equipo de investigación y no serán difundidas en ningún tipo de plataforma de acceso público.

FIRMA DEL ASENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____apoderado del alumno (a)
_____ curso _____ del establecimiento
_____, autorizo a mi pupilo(a) a participar en el estudio antes descrito, siempre que los
criterios de confidencialidad de la imagen, de discreción en las grabaciones dentro del aula y de utilización de extractos
en formacion inicial de profesores que se han explicitado sean respetados.

ANNEXE 12

Séances PAC mise en place par Corine (Séances 9, 10 et 11) et par Laura (Séance 9)

1. Séance 9

1.1 Planification de la séance (guide didactique)

PLAN DE CLASE 9

Período 1: marzo - abril

Semana 3

Objetivo de la clase:

- Leer el texto "El lagarto está llorando".
- Conocer la letra l.

Inicio (15 minutos)

- Socialice la tarea: ¿Le contaron a su familia lo que hicieron en la clase pasada? ¿Qué les dijeron? Comenten.
- Active conocimientos: ¿Qué tipos de textos leyeron durante la semana pasada? Haga una tabla en la pizarra:

	Cuentos	Poemas
Título		
¿Tienen ilustraciones?		

- Antes de comenzar a llenar la tabla es importante que tengan a la vista alguno de los cuentos leídos y el poema de la primera clase ("¿Qué hacen las vocales?"), para poder compararlos. Pregunte: ¿Tienen título los cuentos? ¿Qué títulos de cuentos conocen? Intencione que recuerden los títulos de los cuentos que leyeron la semana anterior, pero dé oportunidad para que mencionen todos los cuentos que conozcan. Pregunte: ¿Tienen título los poemas? Confirman que tanto los cuentos como los poemas tienen títulos. Pregunte: ¿Qué títulos de "poemas conocen? Dé libertad para que mencionen todos los que conozcan e intencione que, además, nombren el poema que leyeron la primera semana. Pregunte por las diferencias entre cuento y poema al mirar su silueta. Busque que expliquen cómo es la silueta de un cuento, aunque sea con gestos e ideas incompletas ("van de aquí hasta aquí", "las palabras están todas seguidas", etc.). Puede decir que lo que están tratando de explicar se llama "párrafo", pero lo importante es que reconozcan la silueta del cuento. Pida que expliquen cómo es la silueta de un poema, para lo cual seguramente utilizarán ideas muy básicas ("no ocupan todo el espacio", "son más cortos"). No es importante que aprendan el término "verso", sino que sean capaces de reconocer la silueta de un poema distinta de la silueta de un cuento.

Desarrollo (55 minutos)

- Pida que observen el texto de la Actividad 1 y pregunte: ¿Es un cuento o un poema? ¿Cómo lo saben? Hágales notar que no es el título ni las ilustraciones lo que lo diferencian de un cuento, sino cómo está escrito.
- Pida que identifiquen dónde está el título y pregunte si alguien puede leerlo (recuerde que ya les dijo el título al anunciarle los propósitos de la clase, lo que puede ayudarles a "leer" el título). Pregunte: ¿De qué creen que va a tratar el poema? ¿Por qué? ¿Por qué creen que el lagarto está llorando?
- Diga que deben estar muy atentos para captar todo lo que dice el poema. Lea el poema en voz alta con expresión y fluidez.
- Invite a leer todos juntos el poema, como una forma de hacerlos sentir lectores.
- Una vez leído el poema, confirmen las hipótesis que tenían las y los estudiantes: El poema, ¿se trataba de lo que ustedes pensaban? ¿Por qué? Si no comprendieron bien el poema, diga que van a leerlo parte por parte para entenderlo mejor.

(Continúa en la página siguiente).

- El poema tiene varias metáforas por lo que, en algunos segmentos, puede resultar difícil de comprender. Para ayudarles en la comprensión trabaje el poema por estrofas. En esta clase trabajarán las cuatro primeras estrofas y en las dos clases siguientes dos estrofas en cada una. Trabaje las primeras cuatro estrofas, leyendo en voz alta:
 - Lea la primera estrofa y realice una pregunta explícita: ¿Quiénes están llorando?
 - Lea la segunda estrofa y realice las siguientes preguntas explícitas: ¿Qué ropa tienen los lagartos? ¿Se ven los delantales en la ilustración? ¿Dónde?
 - Lea la tercera estrofa y realice una pregunta explícita: ¿Qué perdieron los lagartos? A partir de las respuestas, trabaje la palabra “desposados”: ¿Qué significará “desposados”? Realice preguntas que los conecten con su experiencia personal: ¿Se les ha perdido alguna vez algo que quieren mucho? ¿Qué sintieron? ¿Qué hicieron para recuperarlo? ¿Pudieron recuperarlo?
 - Lea la cuarta estrofa y realice una pregunta de inferencia claramente sugerida por el texto: ¿De qué color son los anillos de los lagartos?
- Pida que desarrollen las Actividades 2 y 3. Lea la instrucción de la Actividad 2, espere que respondan y revise. Proceda del mismo modo con la Actividad 3.
- Realice una pregunta de inferencia global: ¿De qué se trata el poema? (De dos lagartos que lloran, porque perdieron sus anillos de casados). Escriba en el pizarrón “lagarto” y pregunte: ¿Cómo suena la l de lagarto? Marque la letra l e invítelos a mirarse en un espejo mientras emiten este fonema. Comenten la actividad. Noten que “lagarto” comienza con “l-a”. Pregunte: ¿Qué palabras conocen que comiencen con “la”? Proceda del mismo modo con “le” (leche), “li” (limón), “lo” (lobo) y “lu” (luna), escribiendo en la pizarra al menos una palabra con cada combinación. Lea el listado completo a coro con el curso.

Actividades complementarias

- Desarrolle las actividades del Texto escolar que les permitan reforzar el reconocimiento de la letra l en combinación con cada una de las cinco vocales.

Cierre (15 minutos)

- Pregunte: ¿Cuál es el título del texto que leyeron hoy? ¿De qué trataba? ¿Qué tipo de texto era? (Poema). ¿Cómo lo saben? ¿Qué letra aprendieron hoy? ¿Qué palabras pueden escribir con esa letra? Realizan en conjunto la Actividad 4.

Tarea para la casa (5 minutos)

- Contar a su familia el título del poema que leyeron y de qué se trataba.

Clase 9

Actividad 1

Escucha este poema que te leerá tu profesora o profesor.

El Lagarto está llorando



El lagarto está llorando.
La lagarta está llorando.

El lagarto y la lagarta
con delantalitos blancos.

Han perdido sin querer
su anillo de desposados.

¡Ay, su anillito de plomo,
ay, su anillito plomado!

Un cielo grande y sin gente
monta en su globo a los pájaros.

El sol, capitán redondo,
lleva un chaleco de raso.



¡Miradlos qué viejos son!
¡Qué viejos son los lagartos!

¡Ay cómo lloran y lloran!
¡Ay!, ¡ay!, ¡cómo están llorando!

Federico García Lorca. *Federico García Lorca para niños*.
Madrid: Ediciones la Torre, 1995.

Actividad 2

¿Quiénes están llorando? Marca.

El lagarto y la lagarta.



El sol.



Los pájaros.



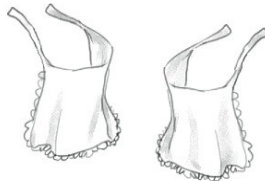
¿Por qué lloran? Comenta.

Actividad 3

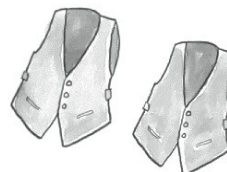
¿Qué perdieron los lagartos? Marca.



Sus anillos.



Sus delantalitos.



Sus chalecos.

Actividad 4

Descubre la palabra y completa las letras que le faltan.



	a	g		r	t		s
--	---	---	--	---	---	--	---

2. Séance 10

2.1 Planification de la séance (guide didactique)

PLAN DE CLASE 10

Período 1: marzo - abril

Semana 3

Objetivo de la clase:

- Leer y comprender mejor el poema "El lagarto está llorando".
- Repasar la letra l.
- Conocer nuevas palabras.

Inicio (15 minutos)

- Socialice la tarea: ¿Le contaron a su familia el título del poema y de qué se trataba? ¿Qué les dijeron? Comenten.
- Active conocimientos: Si es posible, invite a ver un video en el que se canta el poema "El lagarto está llorando" (<http://www.youtube.com/watch?v=kQfWUzpng&feature=related>). Si no tiene la posibilidad de ver un video de Internet en su sala, pueden escuchar la canción que está en el disco Arena (1968) de Isabel Parra. Si no tiene ninguna de las dos posibilidades, puede escuchar la canción en la página señalada y enseñárselas a los estudiantes o puede usted inventarle un ritmo (el ritmo de rap se ajusta muy bien al del poema).

Desarrollo (55 minutos)

- Invítelos a escuchar el poema. Lea el poema en voz alta con expresión y fluidez.
- Invite a leer todos juntos el poema como una forma de hacerlos sentir lectores activos.
- Una vez leído, haga preguntas en relación con las cuatro primeras estrofas que ya profundizaron la clase anterior: ¿Quiénes están llorando? (Pregunta explícita). ¿Por qué lloran los lagartos? (Pregunta de inferencia).
- En esta clase profundizarán el sentido de la quinta y sexta estrofa. Trabaje estas estrofas como sigue:
 - Lea la quinta estrofa y realice una pregunta explícita: ¿Cómo es el cielo del poema? Si les cuesta responder, lea solo el primer verso de esa estrofa y haga énfasis en "grande y sin gente". A partir de la respuesta haga una pregunta de opinión: En la realidad, ¿es grande el cielo? ¿Tiene gente? Lea nuevamente la estrofa y explique que los poetas, a veces, usan palabras especiales para que nos imaginemos cosas. Dígalos que aquí el poeta dice que "el cielo (que es grande y no tiene gente) monta en su globo a los pájaros": ¿Qué querrá decir que el cielo monte en su globo a los pájaros? ¿Qué quiere decir que "un papá monte en un caballo a su hijo"? (Que lo sube arriba del caballo). Explique que lo que quiere decir el poeta es que "el cielo deja subir a él a los pájaros" y pregunte: ¿Dónde vuelan los pájaros? (En el cielo). Diga que eso es lo que el poeta quiere que nos imaginemos: "Un cielo grande, sin gente y con pájaros que vuelan". Pida que se fijen en la imagen que acompaña al poema y comenten si es como el cielo del que habla el poeta.
 - Lea la sexta estrofa y realice una pregunta de inferencia: ¿Cómo es el sol? Si les cuesta responder, lea solo el primer verso de esa estrofa y haga énfasis en "redondo". A partir de la respuesta haga una pregunta de opinión: En la realidad, ¿es redondo el sol? Luego haga otra pregunta de inferencia: ¿Por qué el poeta dirá que el sol es un "capitán redondo"? Ayúdelos a comprender e imaginar preguntando: ¿Es el sol como un capitán? ¿Por qué? ¿Qué hacen los capitanes? ¿El sol dirige desde arriba? ¿Qué dirige? Conversen en torno a estas preguntas sin limitar la imaginación: puede que lo que digan no corresponda al sentido exacto del poema, pero es importante que disfruten con lo que les sugieren las metáforas del poema. Vuelva a leer la sexta estrofa y realice una pregunta explícita: ¿Qué lleva el sol? (Un chaleco de raso). A partir de las respuestas, trabaje la palabra "raso": ¿Qué será el raso? (Un tipo de tela). ¿De qué están hechos los chalecos de ustedes? ¿Será una tela elegante el raso? ¿Por qué? Si tiene la posibilidad, lleve algunos retazos de tela o muestre algunas prendas de vestir (suya o de los estudiantes) para que comparen y luego destaque que el raso se usa para vestimenta elegante.

(Continúa en la página siguiente).

- Pida que desarrollen las Actividades 1 a 3. Lea la instrucción de la Actividad 1, espere que respondan y revise. Continúe del mismo modo.
- Realice una pregunta de inferencia que les permita relacionar, con el resto del poema, los versos en los que profundizaron hoy la comprensión: ¿Cómo es el cielo del lugar donde están los lagartos? (Grande, sin gente, con pájaros y con un sol redondo con chaleco de raso).

Actividades complementarias

- Desarrolle las actividades del Cuaderno de escritura que les permitan reforzar el reconocimiento y escritura de la consonante **l** en todas sus formas.

Cierre (15 minutos)

- Pregunte: ¿Qué poema leyeron hoy? (Escríbalos en la pizarra). ¿De qué trataba? ¿Cómo era el cielo de los lagartos? Pida que realicen la Actividad 4 del Cuaderno, en ella deben repasar la frase “El cielo de los lagartos es” que está en el segundo carril y completar la idea haciendo un dibujo de cómo es el cielo de los lagartos. Para que repasen la frase, pida que se guíen por el modelo que tienen en el primer carril. Una vez que terminen, pida que compartan sus dibujos con el resto del curso y canten la canción del lagarto.

Tarea para la casa (5 minutos)

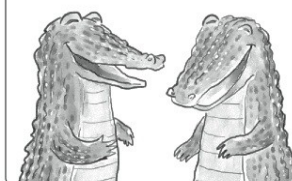
- Cantar a su familia la canción de “El lagarto está llorando”.

Clase 10

Actividad 1

¿Cómo están los lagartos en el poema? Marca.

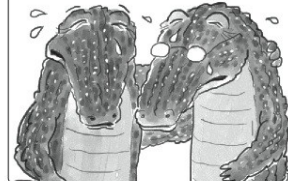
Riendo



Peleando

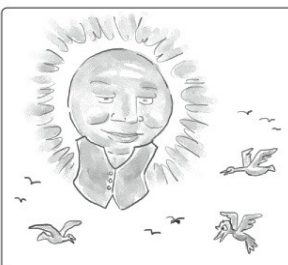
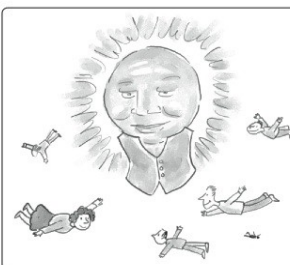
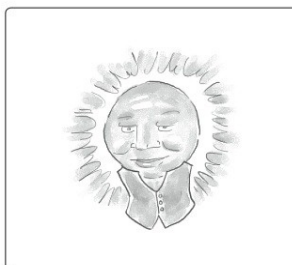


Llorando



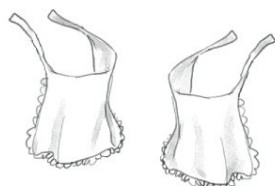
Actividad 2

¿Cómo es el cielo del poema? Marca.



Actividad 3

¿Qué lleva el sol? Marca.



Delantalitos



Chaleco



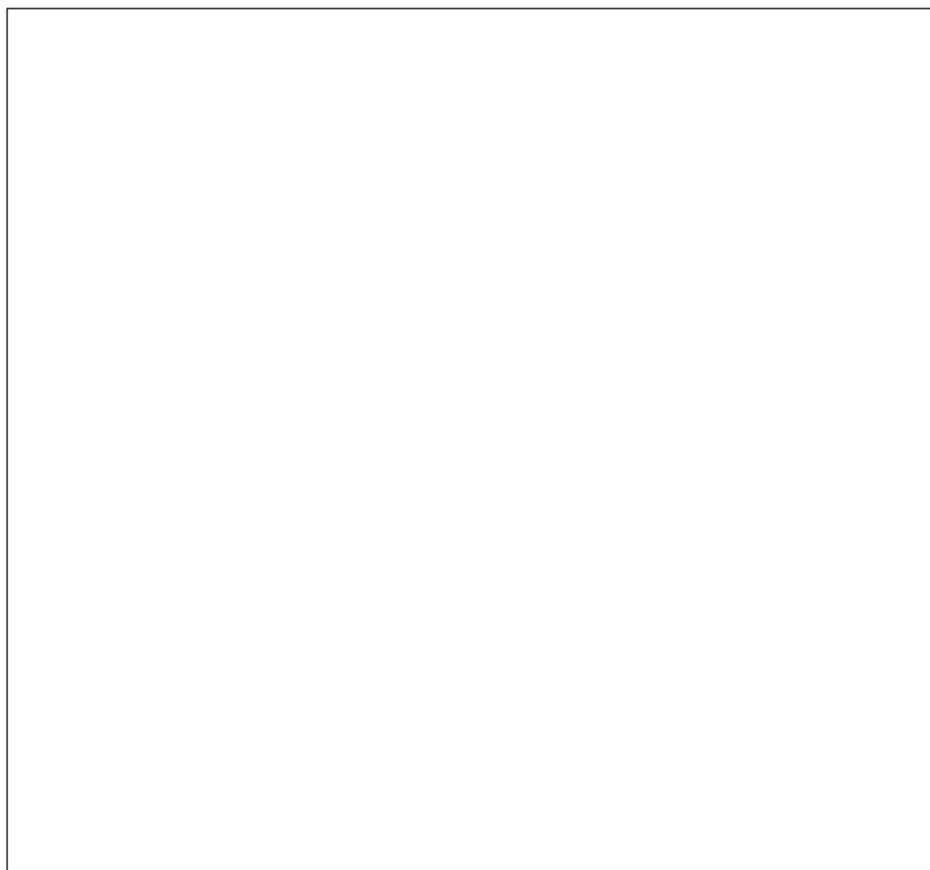
Chaqueta

Actividad 4

¿Cómo es el cielo donde están los lagartos? Repasa las palabras, lee y dibuja cómo es el cielo de los lagartos.

El cielo de los lagartos es

El cielo de los lagartos es



3. Séance 11

3.1 Planification de la séance (guide didactique)

PLAN DE CLASE 11

Período 1: marzo - abril

Semana 3

Objetivo de la clase:

- Comprender mejor el poema "El lagarto está llorando".
- Repasar la letra I.
- Conocer nuevas palabras.

Inicio (15 minutos)

- Socialice la tarea: ¿Le cantaron a su familia la canción del lagarto? ¿Les gustó a sus familiares? Comenten.
- Activación de conocimientos: canten la canción del lagarto. Pueden ir variando el volumen y la rapidez de la canción, así quienes aún no la aprenden podrán memorizarla y desarrollar su expresión vocal.

Desarrollo (55 minutos)

- Invítelos a escuchar nuevamente el poema. Lea el texto en voz alta con expresión y fluidez.
- Invite a leer todos juntos el poema en voz alta, mientras usted modela la lectura.
- Una vez leído, haga preguntas en relación con las seis estrofas que ya profundizaron la clase anterior: ¿Quiénes lloran? (Pregunta explícita). ¿Por qué lloran los lagartos? (Pregunta de inferencia). ¿Cómo es el cielo del lugar en el que están los lagartos? (Pregunta de inferencia).
- En esta clase profundizarán la comprensión de las últimas dos estrofas. Trabaje estas estrofas como sigue:
 - Lea la séptima estrofa y realice una pregunta explícita: ¿Cómo son los lagartos? (Viejos). Busque que relacionen esta característica de los lagartos del poema con las características reales. Cuento que existen muchos tipos de lagartos, por ejemplo: la lagartija, la iguana o el Dragón de Komodo (que es un lagarto enorme que puede medir hasta tres metros, o sea, casi el doble del tamaño de una persona). Pregunte: ¿Han visto un lagarto (lagartija o iguana)? ¿Cómo es su piel? (Pueden mencionar que son de colores distintos, que tienen escamas, etc., pero lo esencial es que noten que su piel es arrugada y que, por eso, pueden parecer viejos). Desarrollen la Actividad 1: léales la instrucción, espere que respondan y revise. Luego, realice preguntas de valoración y opinión: ¿Creen que dos personas viejitas, que han estado mucho tiempo juntas, estarían tristes si pierden sus anillos de casados? ¿Por qué? ¿Estarán muy tristes los lagartos? Dígalos que, antes de que respondan, les va a leer la última estrofa.
 - Lea la última estrofa y realice de nuevo la pregunta: ¿Estarán muy tristes los lagartos? (La respuesta se puede inferir a partir del énfasis que el autor pone en cuánto lloran los lagartos y en el uso de las expresiones "¡ay!, ¡ay!"). Pida que desarrollen la Actividad 2, léales la instrucción, espere que respondan y revise. En esta Actividad se espera que reconozcan la causa de esa acción y sean capaces de inferir el sentimiento que se busca transmitir y que es de una gran tristeza. A partir de esta actividad, realice preguntas que los conecten con su experiencia y les sirvan para distinguir palabras que refieren a las emociones de alegría, tristeza y enojo: ¿Qué hacen ustedes cuando están tristes? ¿Y cuando están enojados? ¿Y cuando están contentos? ¿Por qué creen que reaccionan así? ¿Todos reaccionan igual? Comenten y desarrollen la Actividad 3.
- Desarrollen la Actividad 4, comprobar si reconocen la letra I. Pegue en la pizarra un papelógrafo con la misma sopa de letras que está en los Cuadernos. Pida que marquen todas las letras I que hay en la sopa de letras. Encontrarlas les servirá para descubrir las distintas palabras del poema. Pida que las busquen en silencio y que quien encuentre una levante la mano y diga "¡alto!". Pregunte dónde encontró la I, pida que marquen en el papelógrafo y pregunte: ¿Qué palabra del poema está escrita con la letra I? Si no la descubren, apoye encerrándola en un rectángulo y léala con todo el curso; si la descubren, pida al mismo niño o niña que la encierre con un rectángulo y léala con todo el curso. Siga del mismo modo hasta que hayan marcado todas las palabras. En sentido horizontal encontrarán: LAGARTA, GLOBO, SOL, BLANCO, EL, LA, LOS, LAGARTO. En sentido vertical encontrarán: CIELO, CHALECO.

(Continúa en la página siguiente).

Cierre (15 minutos)

- Pegue en la pizarra un papelógrafo con la imagen de un lagarto. Pregunte: ¿Cuál es el título del poema que leyeron hoy? Escriba lagarto en el papelógrafo bajo la imagen del lagarto. Señale la palabra que escribió y pregunte: ¿Con qué letra empieza la palabra "lagarto"? Marque la letra l.
- Escriba en el papelógrafo:

"El lagarto está llorando"

- Pegue el papelógrafo en un lugar visible de la sala.

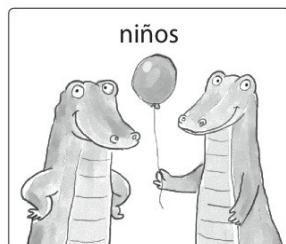
Tarea para la casa (5 minutos)

- Conversar con su familia si han visto lagartos (lagartijas o iguanas), cómo son los que han visto, dónde viven y de qué se alimentan.
- Realizar ejercicios relacionados con la letra l en el Cuaderno de escritura.

Clase 11

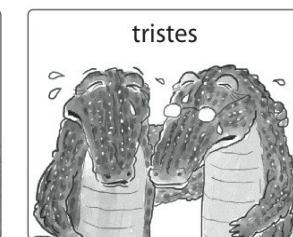
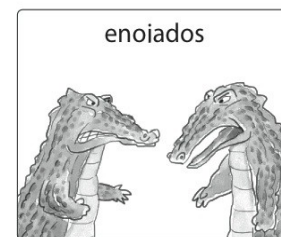
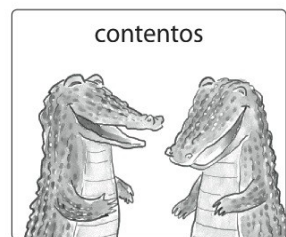
Actividad 1

¿Cómo son los lagartos del poema? Marca.



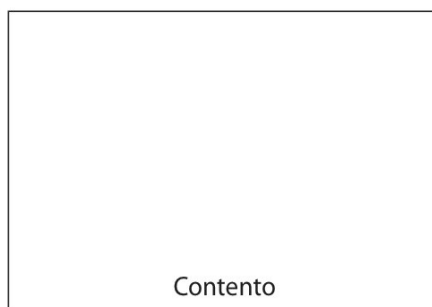
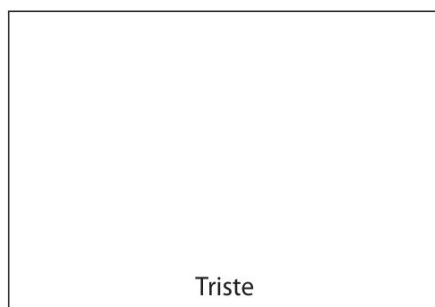
Actividad 2

¿Cómo están los lagartos en el poema? Marca.



Actividad 3

¿Qué haces tú cuando estás triste? ¿Y cuando estás contento o contenta? Dibuja.



Actividad 4

Marca todas las letras **l** que hay en esta sopa y descubrirás palabras del poema.

Lee las palabras junto a tu profesora o profesor.

L	A	G	A	R	T	A	M		C
		G	L	O	B	O			H
S	O	L		N					A
	B	L	A	N	C	O	W	I	L
		Q		X	W			X	E
P	B	C				E	L		C
M		I	K			J			O
		E	P		L	A			
J		L	D		Q		L	O	S
K		O	Q		H				K
U			L	A	G	A	R	T	O

ANNEXE 13

Séance PAC mise en place par Jasmine

1 Planification de la séance (guide didactique)

PLAN DE CLASE 19

Período 2: mayo

Semana 7

OBJETIVO DE LA CLASE:

- Leer y comprender el cuento "El castillo aéreo del brujo".
- Descubrir cuáles son las partes más importantes de un cuento.

Inicio (15 minutos)

- Cuento que durante esta semana van a leer e investigar el cuento "El castillo aéreo del brujo" y que esto les servirá después para escribir su propio cuento.
- Pregunte qué cuentos han leído antes y qué han aprendido sobre los cuentos. Intencione que no solo nombren los cuentos y digan de qué trataban, sino que también hablen de lo que han aprendido sobre personajes, acciones, lugares, descripciones, diálogos, etc.

Desarrollo (55 minutos)

- Copie el título del cuento en una cartulina grande y péguelo al lado de la pizarra. Lea el título y pregunte:
 - ¿De qué creen que se tratará el cuento?
 - ¿Por qué creen eso?
- Bajo el título haga dos columnas, una encabezada por la frase "Yo creo que se trata de..." y la otra por la frase "Porque...". Sintetice las respuestas de niños y niñas en las columnas y no las borre hasta el final de la lectura del cuento, para que puedan comprobar sus hipótesis.

El castillo aéreo del brujo	
Yo creo que este cuento se trata de...	Porque...

- Lea el cuento en voz alta, pida a niños y niñas que sigan la lectura desde su Cuaderno de trabajo (Actividad 1). Intencione que comparen sus predicciones con lo que pasa en el cuento. De acuerdo a las respuestas, establezca una serie de interrogantes respecto a las predicciones hechas. Por ejemplo: ¿Por qué no es igual? ¿En qué medida se parecen las hipótesis dadas?
- Realice una segunda lectura en conjunto con el curso y luego solicite a seis niños y niñas que lean cada párrafo del cuento. Antes de que comiencen a leer, compruebe que han aprendido lo que es un párrafo y que saben qué párrafo le corresponde leer a cada cual.
 - Después del segundo párrafo, pregunte: ¿Qué pasa al inicio de esta historia?
 - Después del tercer párrafo, pregunte: ¿Cuál es el problema que enfrentan los personajes?
 - Después del último párrafo, pregunte: ¿Cómo se solucionó el problema?
- Diga que ahora van a descubrir cuáles son las partes del cuento y que para ello desarrollarán la Actividad 2. Una vez que la hayan terminado, revísela en conjunto. Si hay estudiantes que no llegaron a las respuestas adecuadas, pregúnteles en qué parte del proceso se pueden haber equivocado y por qué.
- Pida que completen el cuadro de la Actividad 3, sintetizando los contenidos aprendidos durante la clase. Aclare las dudas que se presenten.

Cierre (15 minutos)

- Revise los objetivos de la clase preguntando:
 - ¿Leímos y comprendimos el cuento “El castillo aéreo del brujo”?
 - ¿Les gustó? ¿Por qué?
 - ¿Descubrieron las partes del cuento?
 - ¿Para qué servirá reconocer las partes de un cuento?
 - ¿Todos los cuentos que leemos tienen las mismas partes?
- Pida que lean la definición de cuento que aparece en el Texto Escolar (página 19).
- Para finalizar, pida que recapitulen oralmente el cuento leído, de acuerdo con el esquema presentado en la página 19 del Texto Escolar.

Tarea para la casa (5 minutos)

- Contar el cuento a un familiar y, en conjunto, dibujar en una hoja o en su cuaderno de Lenguaje cómo se imaginan el castillo aéreo.

Clase 19

Actividad 1

Lee el cuento junto a tu profesora o profesor.

El castillo aéreo del brujo

Hace mucho tiempo, en un reino lejano, un malvado brujo construyó un castillo que dejó suspendido entre el cielo y la tierra.

Todos los habitantes del reino fueron a ver la maravilla y la primera en llegar fue la princesa Yolanda, la única hija del rey, que además de bella tenía la **característica** de ser muy curiosa.

Mientras la bella princesa admiraba el castillo, el brujo bajó volando y se la llevó. El rey, desesperado, mandó construir una gran escalera para llegar hasta el castillo y prometió dar la mano de la princesa a quien lograra rescatarla.

Todos los jóvenes del reino trabajaron arduamente en la construcción de la escalera, pero como el castillo estaba demasiado lejos y no conseguían llegar hasta él, poco a poco fueron abandonando la tarea, hasta que no quedó ninguno. Sin embargo, había un joven campesino, llamado Diego, que decidió emprender la hazaña de una manera distinta. Como tenía el gran **talento** de ser bueno con el arco, se le ocurrió que podría anudar una cuerda a una flecha, lanzarla hacia el castillo y trepar por ella.

Diego llevó a cabo su idea: amarró una larguísima cuerda a una flecha, la disparó y subió por ella. Al llegar arriba, apuntó otra flecha contra el brujo y lo mató. Luego buscó a la princesa en el interior del castillo. Cuando la encontró, le explicó cómo había llegado hasta ahí, le pasó la cuerda por debajo de los brazos y la ayudó a descender. Después bajó él, tal como había subido.

Diego se presentó ante el rey con la princesa y, aunque era un humilde campesino, el rey cumplió su palabra. Así, Diego y Yolanda vivieron juntos muy felices.

Autor anónimo. En: *El tesoro de la juventud*. México. Editorial Jackson W.M. 1958

Actividad 2

Ahora vas a descubrir cuáles son las distintas partes de un cuento. Para eso primero debes marcar la respuesta correcta a cada pregunta:

■ **Lee los párrafos 1 y 2. ¿De qué se habla en ellos?**

- ☐ Del lugar y de lo que había ahí al inicio de la historia.
- ☐ De lo que le pasó al personaje principal de la historia.

■ **¿De qué se habla en los párrafos 3 y 4?**

- ☐ Del problema que tienen los personajes del cuento.
- ☐ De lo que sucede siempre en el reino del cuento.

■ **¿De qué se habla en los últimos dos párrafos?**

- ☐ De los planes del protagonista para el futuro con la princesa.
- ☐ De cómo se soluciona el problema que tenían los personajes.

■ **Lee el siguiente texto y descubre a qué partes del cuento corresponden los párrafos. Luego, escribe el nombre de las partes en los recuadros en blanco que aparecen al lado del cuento.**

Inicio: se habla del lugar y de lo que había ahí al inicio de la historia.

Desarrollo: se habla del problema que tienen los personajes del cuento.

Final: se cuenta cómo se soluciona el problema que tenían los personajes.

Actividad 3

Completa el cuadro:

El cuento es una narración en la que siempre deben estar presentes tres partes:

_____, desarrollo y _____.

En el _____ se presenta el lugar, el tiempo y la situación en la que se encontraban los personajes cuando comienza la historia.

En el desarrollo se presenta el _____ que tienen los personajes y las acciones que realizan para resolverlo.

En el final se presenta la forma en que se _____ el problema.

ANNEXE 14

Séance PAC mise en place par Véronique

1. Séance 7

1.1 Planification de la séance (guide didactique)

PLAN DE CLASE 7

Período 1: marzo - abril

Semana 2

Objetivo de la clase:

- Leer cuentos de manera independiente.
- Conocer nuevas palabras.
- Preparar su propia celebración.

Inicio (15 minutos)

- Socialice la tarea: ¿Le contaron a su familia el cuento que leyeron solos? ¿Cómo les resultó? ¿Qué les dijeron sus familiares? Comenten.
- Para activar conocimientos, pegue en el diario mural (o en otro lugar visible de la sala) un papelógrafo con el título "Para leer un libro" (puede reemplazar la palabra libro por la imagen de un libro) y tenga escritas en huinchas de papel las siguientes ideas: **1.** Leer el título, **2.** Mirar las ilustraciones, **3.** Conversar sobre las ilustraciones, **4.** Imaginar de qué podría tratarse el cuento, **5.** Leer las palabras que ya conocemos, **6.** Responder preguntas para comprenderlo mejor. ¿Recuerdan qué hay que hacer para leer un cuento? A medida que vayan mencionando estas ideas preséntelas en el papelógrafo. Comente que es necesario tener en cuenta todos estos pasos para comprender un texto:

Para leer un



1. Leer el título.
2. Mirar las ilustraciones.
3. Conversar sobre las ilustraciones.
4. Imaginar de qué podría tratarse el cuento.
5. Leer las palabras que ya conocemos.
6. Responder preguntas para comprenderlo mejor.

- Recuerde que estos pasos pueden darse en diferente orden, lo importante es que siempre deben estar presentes.
- Lea el papelógrafo y pregunte: ¿Cuáles de estas actividades realizaron la clase anterior? Marque con un ✓ las Actividades que realizaron la clase anterior (1 a 4 y 6). Pregunte: ¿Cuál no han realizado? Invite a realizar las mismas Actividades de la clase anterior y también la que no han realizado: "Leer las palabras que ya conocemos".

Desarrollo (55 minutos)

- Invítelos a trabajar con sus cuentos en los grupos y cuénteles que, al igual que los personajes de sus cuentos, al final de la clase van a organizar una celebración para la próxima clase. Pida que, en su lectura, se fijen qué hacen los personajes para celebrar.

Lectura grupal

- Divida al curso del mismo modo que la clase anterior. Pregunte: ¿Qué es lo primero que tienen que hacer? Pida que se fijen en el papelógrafo (punto 1). Como ya deben haber memorizado el título de su cuento, pida a un(a) estudiante de cada grupo que "lea" el título de su libro. Pregunte: Ahora que ya leyeron el título, ¿qué deben hacer? Intencione que señalen los puntos 2, 3 y 4 del papelógrafo y diga: "Con su grupo, miren las ilustraciones, conversen sobre lo que hay en ellas e imaginen de qué se trata el cuento" (10 minutos). Apoye la observación y desarrollo de la conversación en los distintos grupos, dando mayor apoyo al grupo verde. Recuerde que están iniciando el proceso lector, lo que implica apoyarlos y modelar permanentemente para que avancen en esta tarea. Por lo tanto, lea usted todas las veces que sea necesario el listado que aparece en el papelógrafo.

(Continúa en la página siguiente).

- Pida a los grupos que observen el texto escrito correspondiente a su grupo y descubran qué palabras conocen y pueden leer. Apoye la observación y desarrollo de la conversación de los y las estudiantes, especialmente en el grupo verde. Mientras buscan las palabras que conocen, aproveche para leerles aquellos segmentos que pueden ser claves para entender los cuentos. En el caso del grupo verde son claves las páginas 1, 2 y 10. NOTA: Hay dos errores en el libro del grupo verde: en la página 5 lo que lleva la rana no son "nueces" sino maní y en la página 9 lo que lleva el pájaro no son "bayas" sino frutillas. Comente estos errores a sus estudiantes solo si le consultan o si usted considera que es necesario para evitar confusiones. En el caso del grupo morado, son claves para comprender el texto las páginas 2, 3, 4, 9 y 10. En el caso del grupo azul, son claves las páginas 2, 3, 6, 7 y 10. Tenga siempre presente que lo más importante de la lectura grupal es desarrollar el disfrute e interés por la lectura, y su capacidad para comprender textos, aunque no sean capaces de decodificar totalmente el texto escrito.
- Pida que desarrollen las Actividades de sus Cuadernos con su grupo. Explique que deben fijarse en el cuadro en que está el título de su cuento y desarrollar la actividad que hay en él. Lea a cada grupo la instrucción de la actividad y resuelva sus dudas. Dé unos 10 minutos y luego revise con todo el curso.
- Pregunte: ¿Qué hicieron los personajes de sus cuentos para celebrar? ¿Qué podríamos hacer nosotros para hacer una celebración y compartir en el curso? Organicen para la próxima clase una celebración con lo que propongan niños y niñas, guiándolos para que cada uno aporte algo en la medida de sus posibilidades y las de sus familias. Invite, como parte de la celebración, a representar con su grupo el cuento que leyeron. Considere para la representación algunos elementos sencillos que les sirvan para caracterizarse (cartulina, plumones, lápices de cera, lana, retazos de género, etc.).

Cierre (15 minutos)

- Pregunte: ¿Qué cuentos leyeron? ¿Qué hicieron para leer sus cuentos? Revisen el papelógrafo que hicieron al inicio de la clase y pregunte si ahora cumplieron el punto 5 ("Leer las palabras que conocen"). ¿Qué palabras pudieron leer? ¿Cómo lo hicieron? ¿Les gustó la actividad? Comenten.

Tarea para la casa (5 minutos)

- Si se dan las condiciones, traer lo que acordaron para la celebración y contarle a su familia que van a representar el cuento que leyeron. Si tiene la posibilidad, pida a padres y apoderados que ayuden a niños y niñas a preparar la representación e invítelos a presenciarla.

Clase 7

Actividad 1

Marca el cuadro en el que está el título de tu cuento y realiza la actividad.

Un viaje a la roca

- Une el personaje con su aporte a la celebración en la roca.



Pato



Ratón



Osa



Conejo



Zorra



Mermelada



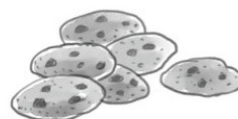
Pan



Queso



Zanahorias



Galletas

El cumpleaños de Sapa

- Une el personaje con su aporte para celebrar el cumpleaños de Sapa.



Rana



Tortuga



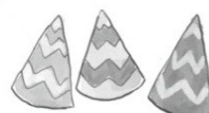
Araña



globos



pastel



gorros

La nueva casa de Rayita

- Une el personaje con lo que aporta a Rayita para su casa nueva.



Araña



Zorrilla



Ardilla



cortinas



semillas



alfombra

2. Séance 8

2.1 Planification de la séance (guide didactique)

PLAN DE CLASE 8

Período 1: marzo - abril

Semana 2

Objetivo de la clase:

- Preparar la representación de sus cuentos.
- Compartir en la celebración.
- Realizar sus representaciones.

Inicio (15 minutos)

- Socialice la tarea: ¿Le contaron a su familia que iban a representar el cuento? ¿Qué dijeron ellos? Comenten. Pregunte si trajeron los materiales para la celebración.
- Para activar conocimientos, diga que para preparar la representación es importante que recuerden lo que se contaba en sus cuentos: ¿Cuáles eran los títulos de sus cuentos? ¿De qué trataban? Invite a los grupos a preparar sus presentaciones.

Desarrollo (55 minutos)

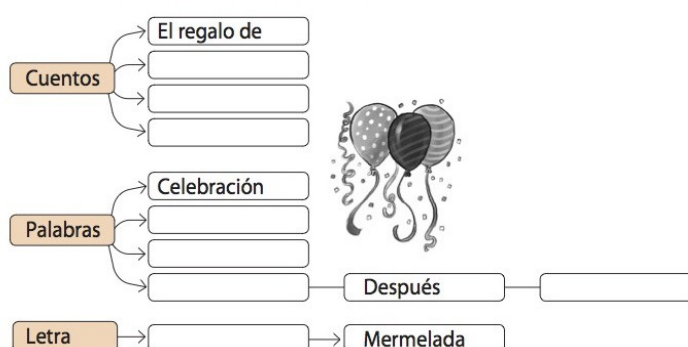
- Divida al curso del mismo modo que la clase anterior.
- Pida que desarrollen las actividades de sus Cuadernos con su grupo. Explique que deben fijarse en el cuadro en el que está el título de su cuento y desarrollar la actividad que hay en él. Lea a cada grupo la instrucción de la actividad y modele completando con todo el curso la actividad del grupo verde ("Un viaje a la roca") hasta la tercera oración. Para ello, pregunte: ¿Quién invitó a sus amigos a la roca? Escriba "Pato" en la pizarra y pida que lo copien en el espacio que corresponde. Lea la oración completa: "Pato invitó a sus amigos a la roca y trajo pan". Pregunte: ¿Quién llegó primero a la roca? Escriba "Ratón" y pida que lo copien en el espacio que corresponde. Pregunte: ¿Qué trajo Ratón a la roca? Haga notar que en la oración está el dibujo del queso y léales la oración completa: "Primero llegó Ratón y trajo queso". Pregunte: ¿Quién llegó después de Ratón? Escriba "Osa" y pida que lo copien. Desafíelos a que lean solos esa oración: si son capaces, quiere decir que han entendido lo que deben hacer para completar las oraciones; si no son capaces, modele nuevamente con la cuarta oración. Pida que continúen la actividad con sus grupos y cerciórese de que en cada grupo sepan cuál es el cuadro en el que tienen que trabajar.
- Apoye el trabajo de los grupos, especialmente el del grupo verde. En el diseño de la actividad se separaron las partes del cuento (inicio, desarrollo y final) para que visualmente se familiaricen con su estructura, pero aún no es conveniente que expliciten cada una de sus partes. Se han destacado tres palabras que aparecen en los tres cuentos: "primero", "después" y "al final", las que indican nociones de tiempo y establecen secuencias temporales: intencione que se fijen en ellas para trabajarlas luego, junto con la revisión de las actividades.
- Una vez que hayan terminado, diga que van a revisar las actividades con todo el curso y que la historia que completaron les ayudará para hacer su representación. Pida que distintos estudiantes de cada grupo lean las oraciones de su cuento y luego lea usted la historia con claridad y expresión. Al leer, haga énfasis en las palabras "primero", "después" y "al final" y, una vez que termine de leerla, pregunte, en el caso de "Un viaje a la roca" (grupo verde): ¿Quién llegó primero a la roca? ¿Y después? ¿Y al final? ¿Qué quiere decir que la Osa haya llegado "después que" el Ratón? ¿Qué quiere decir que el pájaro haya llegado "al final"? En el caso de "El cumpleaños de Sapa" (grupo morado), pregunte: ¿Dónde fue primero Sapa? ¿Y después? ¿Y al final? ¿Qué quiere decir que Sapa haya ido donde Araña "después de" ir donde Tortuga? ¿Qué quiere decir que Sapa haya ido "al final" a la laguna?

(Continúa en la página siguiente).

- Pida que preparen la sala. Organice a los grupos para que cada uno tenga su espacio para realizar la representación. Ayude a distribuirse los personajes: si en un grupo hay más niños(as) que personajes, sugiera que dos niños representen el mismo personaje; si hay menos niños(as) que personajes, sugiera eliminar algunos personajes. No es necesario que ensayen la presentación, usted puede apoyarlos recordándoles partes de la historia o diálogos de los personajes, si es que no son capaces de continuar la representación. Lo importante es que disfruten y se expresen oralmente en una representación.

Cierre (15 minutos)

- Realice el cierre antes de ordenar la sala, mientras los niños están celebrando. Pegue un papelógrafo en la pizarra con un organizador como el siguiente:



- Pregunte: ¿Cuál fue el primer cuento que leyeron esta semana? (Mientras pregunta señale la palabra "Cuentos"). Si nadie se acuerda, léales el inicio del primer recuadro que dice "El regalo de..." y pida a alguno de los niños(as) que haya contestado que vaya a completarlo con "Mili". ¿Cuáles fueron los cuentos que leyeron y representaron? (Mientras pregunta señale nuevamente la palabra "Cuentos" del organizador). Escriba los títulos de los cuentos a medida que los vayan mencionando. Pregunte: ¿Qué palabras aprendieron? (Señale la palabra "Palabras" del organizador). ¿Qué dirá aquí? (Señale "Celebración"). Anote todas las palabras que consideren que aprendieron, pero no se olvide de las palabras "Primero", "Después" y "Al final". Pregunte: ¿Qué letra aprendieron esta semana? Señale la palabra "Letra" y pida a un(a) estudiante que la escriba en el recuadro. Pregunte: ¿Qué llevó Osa a la roca? (Mermelada). ¿Qué dirá aquí? (Señale la palabra "mermelada"). ¿Con qué letra empieza "mermelada"? ¿Hay otra m en "mermelada"? ¿Dónde? Invite a un estudiante a marcar las letras m y lean a coro la palabra.

Tarea para la casa (5 minutos)

- Contar a su familia lo que hicieron en la clase.
- Realizar ejercicios del Cuaderno de escritura relacionados con la clase.

Clase 8

Actividad 1

Subraya el título de tu cuento y realiza las actividades.

Un viaje a la roca

- Completa el cuento.

_____ invitó a sus amigos a la roca y trajo



Primero, llegó _____ y trajo



Después, llegó _____ y trajo



Después, llegó _____ y trajo



Después, llegó _____ y trajo



Después, llegó _____ y trajo



Después, llegó _____ y trajo



Al final, llegó _____ y trajo



¡Todos comieron muy rico!

El cumpleaños de Sapa

- Completa el cuento.

_____ estaba de cumpleaños y quiso invitar a sus amigas.

Primero, fue donde _____ que estaba cocinando un



Después, fue donde _____ que estaba haciendo



Después, fue donde _____ que estaba inflando



Al final, fue a la _____



Allí estaban sus amigas y le dijeron: ¡Feliz cumpleaños!

La nueva casa de Rayita

- Completa el cuento.

La lluvia se llevó la casa de _____ y sus amigas le ayudaron a construir una casa nueva.

Cuando la casa estuvo terminada, sus amigas le ayudaron a decorarla.

Primero, _____ hizo



Después, _____ y _____ hicieron



_____ reunió



Al final, le dieron los regalos a _____.

Rayita estaba feliz y se fue con sus amigas a nadar al lago.

ANNEXE 15

Séance PAC mise en place par Gina

1. Lecture proposée (Cahier des élèves)

Clase 4

Actividad 1

Escucha el texto que te leerá tu profesora o profesor.

Alicia cayendo por la madriguera

Alicia empezaba a sentirse aburrida de estar sentada con su hermana a la orilla del río, sin tener nada que hacer. Había ojeado una o dos veces el libro que su hermana estaba leyendo, pero no tenía dibujos ni diálogos, y “¿de qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos?”, pensó Alicia.

Así estaba pensando Alicia, cuando de pronto pasó corriendo frente a ella un conejo blanco de ojos rosados.


No había nada muy extraordinario en esto, ni tampoco le pareció extraño a Alicia oír que el conejo se decía a sí mismo:


—¡Dios mío! ¡Dios mío! ¡Voy a llegar muy tarde!

Cuando pensó en esto tiempo después, se dio cuenta de que debería haberse sorprendido mucho; sin embargo, en ese momento le pareció lo más normal del mundo. Pero cuando el conejo sacó un reloj del bolsillo del chaleco, lo miró y echó a correr, Alicia se levantó de un salto, porque comprendió de golpe que ella nunca había visto un conejo con chaleco, ni con reloj para sacarse del bolsillo. Muerta de curiosidad, se puso a correr por el campo detrás del conejo, y llegó justo a tiempo para ver que se metía dentro de una madriguera.

Un momento después, Alicia también se metía dentro de la madriguera, sin pensar en cómo se las arreglaría para salir de ahí.

Al principio, la madriguera del conejo era recta como un túnel, pero de pronto se hundió bruscamente, tan bruscamente que Alicia no tuvo tiempo de pensar en detenerse y se encontró cayendo por lo que parecía un pozo muy profundo.





7

Cuaderno de trabajo - Período 1 - Lenguaje - 4° básico

O el pozo era en verdad profundo o ella caía muy despacio, porque Alicia, mientras caía, tuvo tiempo de sobra para mirar a su alrededor y para preguntarse qué iba a suceder después. Primero, intentó mirar hacia abajo y ver a dónde iría a parar, pero estaba todo demasiado oscuro. Después miró hacia las paredes del pozo y observó que estaban cubiertas de estantes con libros. Atrapó, a su paso, un frasco de los estantes que tenía una etiqueta que decía: "MERMELADA DE NARANJA", pero vio, con desilusión, que estaba vacío.



No le pareció bien tirarlo al fondo, por miedo a matar a alguien que anduviera por abajo, así que se las arregló para dejarlo en otro de los estantes mientras seguía bajando.

"¡Bueno –pensó Alicia–, después de una caída como esta, rodar por las escaleras me parecerá algo sin importancia! ¡Qué valiente me encontrarán todos! ¡Ni siquiera me quejaría, aunque me cayera del tejado!"

Abajo, abajo, abajo. ¿Nunca terminaría de caer?

Abajo, abajo, abajo. Como no había nada que hacer, Alicia empezó a hablar de nuevo consigo misma.

—¡Temo que Dina me echará mucho de menos esta noche! (Dina era su gata). Espero que se acuerden de su platito de leche a la hora del té. ¡Dina, me gustaría tenerte conmigo aquí abajo! En el aire no hay ratones, claro, pero podrías cazar algún murciélago, que se parecen mucho a los ratones. Pero, ¿comerán murciélagos los gatos?

Al llegar a este punto, Alicia empezó a sentirse medio dormida y siguió diciéndose como en sueños:

—¿Comen murciélagos los gatos? ¿Comen murciélagos los gatos? —Y, a veces—: ¿Comen gatos los murciélagos? —Porque, como no sabía contestar a ninguna de las dos preguntas, no importaba mucho cual de las dos hiciera.

Se estaba durmiendo de verdad, y empezaba a soñar que paseaba con Dina de la mano y que le preguntaba con mucha seriedad: "Dina, dime la verdad, ¿te has comido alguna vez un murciélago?", cuando de pronto, ¡cataplúm!, fue a dar sobre un montón de hojas secas. Había terminado de caer.

Lewis Carroll. *Alice's Adventures in Wonderland*.
(Traducción libre y adaptación).

ANNEXE 16

Séance PAC. Travail sur le poème « Que font les voyelles ? »

Clase 1

Actividad 1

Escucha este texto que te leerá tu profesora o profesor.

¿Qué hacen las vocales?

La letra **a**
busca con paciencia
abejas y ardillas
debajo de las sillas.



La letra **e**
baila alegremente
con elefantes
que salen de todas partes.

La letra **i**
invita a jugar
a una pequeña iguana
que está sobre una cama.



La letra **o**
mira sorprendida
porque una enorme oveja
salta sobre una reja.




La letra **u**
brinca asombrada
al ver una urraca con sombrero
que escapa
por un agujero.

Sonia Jorquera C.

ANNEXE 17

Commentaires de Jasmine concernant l'aménagement de la classe et la distribution des élèves (Épisode 3)

Cours d'expérience de Jasmine Épisode 3. Séance de Mathématiques		
Les élèves entrent dans la classe après la récréation. Tout en leur demandant de se taire, Jasmine prend les cahiers de deux élèves qui continuaient à travailler sur les exercices de la séance précédente. Ensuite, elle demande à l'ensemble des élèves de sortir leur cahier de mathématiques pour commencer la séance.		
Minutage et données d'observation	Verbalisations et attitudes en classe	
1'43 Jasmine efface le tableau puis s'adresse aux élèves	E : bien (une élève lui donne un stylo) merci chérie!... Premièrement, nous allons commencer notre séance... Premièrement... Anaïs : avec un rappel ! E : très bien Anaïs Ramon ! On va faire un rappel (s'adresse à la classe), comme c'est important qu'Anaïs perçoive clairement les étapes de la séance, vous vous rendez compte comme vous vous habituez aux étapes de la séance ? Élèves: oui ! E : merci Anaïs Ramon. (S'adresse à la classe) comme elle a bien dit, nous allons commencer avec un rappel de la séance précédente.	
Verbalisations en autoconfrontation		
E : ils ont clair les moments de la séance. Ch : Anaïs... E : Anaïs Ramon. Elle est une élève en difficulté, elle est assise à l'avant de la classe, à côté de moi (...) C'est comme ça dans toutes les séances, ils (les élèves) savent que nous commençons avec un rappel. Ch : tu précises les moments de la séance ? E : c'est très important, pour moi et pour eux aussi. Les moments de la séance doivent être précisés, il doit y avoir un début avec une motivation, un développement et une clôture. Ce sont les trois moments les plus importants. Ceci montre qu'il y a une organisation de la séance... une séquence pour bien réussir la séance... Ch : qu'est-ce que tu te dis là, quand une élève qui a des problèmes comme Anaïs te dit tout de suite qu'il faut faire un rappel ? E : bien, bien ! (sourit), et le fait que ce soit elle qui le dise... c'est pour cela que je lui dit « très bien Anaïs Ramon ! ». Parce qu'en général, elle a des problèmes, alors moi je suis attentive aux moments où les élèves qui ont des problèmes disent quelque chose de bien « bien, tu es capable, bravo ! ». Ceci augmente leur estime d'eux-mêmes et ils apprennent plus.		
Analyse locale		
Signe 5		
[U.3.1*. Communication] Informe les élèves que la séance débute		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit/les élèves avec leurs cahiers de mathématiques		
[S] Non documenté	[A] Non documenté	[E] Commencer la séance
[I] Non documenté		
Signe 6		
[U.3.1*. Communication] Valide l'intervention d'Anaïs		
[R.3.1* Schéma symbolique] L'enseignante perçoit/l'intervention d'Anaïs		
[S] – Anaïs est une élève en difficulté - Il faut renforcer l'estime de soi des élèves en difficulté - Placer les élèves à l'avant de la classe permet de les aider	[A] Non documenté	[E] – Renforcer l'estime de soi des élèves en difficulté - Commencer la séance
Continuation page suivante ►		

Cours d'expérience de Jasmine Épisode 3. Séance de Mathématiques		
Signe 7		
[U.3.1*. Communication] Questionne les élèves		
[R] = [U]		
[S] - Les élèves connaissent le déroulement de la séance - Respecter les étapes de la séance permet de la réussir	[A] Non documenté	[E] – Signifier l'importance des moments de la séance
[I] Non documenté		
Signe 8		
[U.3.1* Communication] Annonce aux élèves le rappel de la séance		
[R.3.1*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit/la réponse des élèves		
[S] - Les élèves connaissent les étapes de la séance - Respecter les étapes de la séance permet de la réussir	[A] Non identifié	[E] - Continuer la séance - Faire un rappel
[I.2.1. Renforcement de type] [Les élèves] répondent qu'ils connaissent les étapes de la séance		
Minutage et données d'observation	Verbalisations et attitudes en classe	
02'49 L'enseignante commence le rappel. Un élève est assis à côté d'elle (flèche jaune) 	José Manuel : avec un rappel E : oui, et qu'est-ce que nous avons travaillé à la séance précédente ? Javier : (lève la main) E : Javier Javier : séquences numériques E : séquences numériques. Et l'enseignante vous a enseigné à découvrir le nombre qu'il manque dans une séquence numérique, n'est-ce pas ? Et elle vous a enseigné les règles pour ceux (les élèves) qui ont le plus de problèmes	
Verbalisations en autoconfrontation		
Ch : et alors là tu fais un rappel... E : de ce contenu, car nous l'avons fini, je fais un rappel pour être sûre que c'est ok, qu'ils maîtrisent la règle. Alors, cet élève, le premier (montre l'écran) Ch : comment il s'appelle ? E : José Manuel, il est là car il bouge beaucoup, c'est un très bon élève [au niveau des dispositions pour apprendre, car au niveau des apprentissages, il est classé par Jasmine comme faible], mais il faut le contrôler au niveau disciplinaire... (...), je lui ai dit « tu vas t'asseoir ici » et ensuite j'ai dit aux autres « ce n'est pas une punition, car je ne punis pas, ni une sanction, c'est pour ton bien, tu es un très bon élève, mais je dois éviter que tu sois une distraction pour tes camarades (...), lui et ses camarades savent que c'est pas une punition, il est là pour que je puisse l'aider et éviter qu'il parte ailleurs Ch : il est devant, à côté de toi... E : Devant il y a ceux qui ont le plus de difficultés et ceux qui en ont moins sont placés derrière, parce qu'en général, l'enseignant met... la plupart de ceux... les élèves avec des difficultés sont derrière et ceux avec moins de difficulté devant (...) Moi non. j'ai placé les élèves de manière différente, ceux ayant des difficultés devant, à côté de moi, je peux voir les cahiers, les erreurs qu'ils font (...), les bons élèves sont généralement au fond, sauf s'ils ont des problèmes de comportement (...), j'ai constitué des rangs individuels, au début (dans ses premières années d'expérience) je plaçais (les élèves) en binôme, mais je trouve que les élèves travaillent mieux quand ils sont seuls, ils ne se distraient pas		
Continuation page suivante ►		

Cours d'expérience de Jasmine Épisode 3. Séance de Mathématiques		
Analyse locale		
Signe 9		
[U.3.2*. Communication] Valide l'intervention de José Manuel		
[R.3.2*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit/l'intervention de José Manuel		
[S] – José Manuel est un bon élève avec des problèmes de comportement - Placer José Manuel à l'avant de la classe évite qu'il distraie ses camarades - Placer les élèves devant permet de les aider - L'organisation des tables en rangs individuels permet aux élèves de mieux travailler	[A] Non documenté	[E] – Faire un rappel - Continuer la séance
[I.2.1. Renforcement de type] [José Manuel] assis à l'avant [I.2.1. Renforcement de t] [Anaïs] assise à l'avant [I.2.1. Renforcement de t] [les tables] disposés en rangs individuels		
Signe 10		
[U.3.2*. Communication] Donne la parole à Javier		
[R.2. 2. Perception sélective] L'enseignante perçoit/Javier lever son doigt		
[S]- <i>Les élèves connaissent les moments de la séance</i> - <i>Respecter les étapes de la séance permet de la réussir</i>	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves se souviennent de la séance précédente	[E] – Faire un rappel
[I] Non documenté		
Signe 11		
[U.3.2*. Communication] Valide la réponse de Javier		
[R.3.1*. Schéma symbolique] L'enseignante perçoit/la réponse de Javier		
[S] Idem signe 11	[A] Idem signe 11	[E] Idem signe 11
[I] Non documenté		
Signe 12		
[U.3.2*. Communication] Annonce certains contenus travaillés la séance précédente		
[R] = [U]		
[S] Idem signe 11	[A] Idem signe 11	[E] Idem signe 11
[I.2.1. Renforcement de type] [L'enseignante] rappel le sujet générale de la classe précédente		

ANNEXE 18

Commentaires de Laura concernant l'aménagement de la classe et la distribution des élèves (Épisode 4)

Cours d'expérience de Laura Épisode 4. Séance de langage		
Au début de la séance, Laura réalise un rappel de la séance précédente. Pendant ce temps, Laura est interrompu par plusieurs élèves qui arrivent en retard. Ensuite, elle manipule l'ordinateur pour projeter la leçon au TBI		
Minutage et données d'observation	Verbalisations et attitudes en classe	
07'50 Laura se place face aux élèves en leur demandant de se mettre à leur place. Ensuite, elle manipule l'ordinateur du tableau blanc interactif (TBI)	<p>E : (tout en manipulant l'ordinateur) Ok ! maintenant l'image devrait apparaître (un élève arrive en retard). Bien ! Bonjour Benjamin assieds-toi rapidement pour suivre avec la classe... Bien, je vais lire (d'autres élèves arrivent en retard) On va attendre qu'ils s'assoient pour continuer... ça y est Benjamin ? (une autre élève arrive en retard) Bonjour Catalina ! (lui fait la bise) Martina, assieds-toi à ta place...</p> <p>Élève : (NA)</p> <p>E : oui, mais elle doit changer de place car elle s'assied ici. Allez ! (elle frappe dans ses mains) Rapidement, car il faut pas perdre de temps !</p>	
Verbalisations en autoconfrontation		
<p>E : là, elle arrive en retard et elle s'assied à une autre place que la sienne</p> <p>Ch : oui, n'importe où...</p> <p>E : oui, alors ils arrivent... oui, quelque fois ils arrivent en dormant (...)</p> <p>Ch : et toi tu leur as assigné une place fixe à chacun ?</p> <p>E : oui, oui, (...) bon, au début, il y avait pas de problème, mais maintenant on va voir plus la discipline, on peut voir que cet enfant est plus rapide et qu'il peut aider l'autre... les tuteurs, comme on dit, mais par exemple le PAC me dit qu'il faut que je place les élèves selon leur niveau en lecture (...) Je vais le faire comme ça (...) Alors, le mieux c'est de placer les enfants avec le plus de difficultés dans un endroit pour qu'une des tantes reste avec eux et travaille avec eux pour avancer avec la rangée complète. Alors elle (l'assistante) se déplace d'un côté à l'autre et moi aussi, et pour ceux qui avancent mieux, on leur donne quelques instructions pour les aider... parce que ceux qui avancent rapidement, avancent rapidement (elle rit), vraiment, ils avancent très rapidement, ils demandent plus et plus et plus ! (...) ces enfants ont besoin d'un guide, de moi comme guide qui les oriente, mais le reste, ils ont besoin de moi à 100% (...). Et de même pour les autres enseignants qui travaillent avec eux, qu'ils sachent que ceux qui sont dans cette rangée ont besoin de plus d'aide de la part de l'enseignant. C'est pour ça qu'on le fera [mettre en œuvre la proposition du PAC], pour les aider davantage.</p>		
Analyse locale		
Signe 23		
[U.3.1*. Communication] Signale aux élèves que le TBI est prêt		
[R] Non documenté		
[S] Non documenté	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves soient prêts à commencer	[E] Commencer la séance
[I] Non documenté		
Signe 24		
[U.3.1*. Communication] Demande à Benjamin de se mettre à sa place		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit/Benjamin arriver en classe		
[S] – Les élèves de cette classe arrivent souvent en retard	[A] Non documenté	[E] – Commencer la séance - Éviter les pertes de temps
[I.2.1. Renforcement de t] [L'élève] arrive en retard		
Continuation page suivante ►		

Cours d'expérience de Laura Épisode 4. Séance de langage		
Signe 25		
[U.3.1*. Communication] Demande aux élèves de s'asseoir à leur place		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit/Plusieurs élèves arriver en classe		
[S] – <i>Les élèves de cette classe arrivent souvent en retard</i>	[A] Non documenté	[E] – Commencer la séance - Éviter les pertes de temps
[I.2.1. Renforcement de t] [Les élèves] arrivent en retard		
Signe 26		
[U.3.1* Action symbolique] Fait la bise à Catalina		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit/Catalina arriver en classe		
[S] – <i>Les élèves de cette classe arrivent souvent en retard</i>	[A] Non documenté	[E] – Commencer la séance - Éviter les pertes de temps
[I.2.1. Renforcement de t] [Les élèves] arrivent en retard		
Signe 27		
[U.3.1* Action symbolique] Interpelle Martina		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit/Martina s'asseoir à une autre place		
[S] – Placer les élèves comme le propose le PAC peut être une bonne stratégie pour aider les élèves en difficulté - Les élèves ne doivent pas connaître l'estimation de leur niveau scolaire par les enseignants - Il est important que les autres enseignants connaissent l'estimation du niveau scolaire des élèves	[A] L'enseignante s'attend à ce que les élèves s'assoient à leur place	[E] – Commencer la séance - Éviter les pertes de temps
[I.3.1* Abduction symbolique] [Les élèves] placés selon la proposition faite par le PAC		
Signe 28		
[U.3.1* Communication] Répond à l'élève		
[R.2.2. Perception sélective] L'enseignante perçoit/Le commentaire de l'élève		
[S] Non documenté	[A] Non documenté	[E] – Commencer la séance - Éviter la perte de temps
[I] Non documenté		

ANNEXE 19

Proposition guide didactique pour l'organisation des élèves en classe

PLAN DE CLASE 6

Período 1: marzo - abril

Semana 2

Objetivo de la clase:

- Leer cuentos.
- Aprender a entender un cuento de manera independiente.
- Conocer nuevas palabras.

Inicio (15 minutos)

- Socialice la tarea: ¿Le contaron a su familia el cuento de Mili? ¿Les gustó? ¿Por qué? Comenten cómo contar un cuento para interesar a quienes lo escuchan.
- Pregunte: ¿Qué hicimos para leer "El regalo de Mili"? Escriba en la pizarra sus respuestas y preocúpese de que al menos mencionen, con sus propias palabras, lo siguiente: leer el título, observar las ilustraciones, conversar sobre lo que aparece en las ilustraciones, imaginar de qué podría tratarse el cuento, leer las palabras que ya conocemos, leer lo que dice el texto escrito. Finalmente, léales lo que escribió en la pizarra.

Desarrollo (55 minutos)

- Lea el siguiente fragmento de las páginas 8 y 9 del libro "La nueva casa de Rayita":
Zorrilla dijo: —Queremos regalarte estas cortinas. Araña hizo una y yo hice la otra.
—Muchas gracias —dijo Rayita—. Se verán preciosas en mi nueva madriguera.
Ardilla dijo: —Por favor, toma estas nueces y semillas.
—Muchas gracias —dijo Rayita—. ¡Estoy ansiosa por comérmelas!
- Pregunte: ¿Por qué le habrán dado regalos a Rayita? ¿Cómo creen que se sentirá Rayita con los regalos que le dieron? Comenten y lea la página 10 del mismo libro:
—Me siento tan afortunada de tener amigas como ustedes —dijo Rayita—. Las invito a visitarme cuando quieran.
—¡Y tú estás invitada a venir a nadar! —agregó Zorrilla.
Así que se fueron al lago y todas saltaron juntas al agua.
- Pregunte: ¿Se sentía Rayita como ustedes creían? ¿Qué hicieron las amigas para celebrar?
- Cuento que cada grupo leerá un cuento distinto sobre amigos que se juntan a celebrar y compartir. Pregunte: ¿Qué podemos hacer en una celebración? Haga un organizador gráfico en la pizarra, como el de la Actividad 1 del Cuaderno, pero con más globos. Complete los globos con lo que señalen niños y niñas, sintetizándolo en un solo verbo, por ejemplo: comer, conversar, regalar, etc. Léales todas las acciones que escribió en los globos, y pida que escojan tres y las copien en su Cuaderno, Actividad 1.

Lectura grupal

- Divida al curso en tres grupos de acuerdo con su nivel lector: bajo el nivel, en el nivel y sobre el nivel. Para determinar qué estudiantes pertenecen a cada grupo, considere los resultados de la prueba de diagnóstico. Antes de la clase, prepare rectángulos de papel para escribir el nombre de cada estudiante, verdes (bajo el nivel), morados (en el nivel) y azules (sobre el nivel). Así los agrupará usando colores, sin que sea evidente para sus estudiantes que están en un determinado nivel.
- Entregue al grupo verde "Un viaje a la roca"; al grupo morado "El cumpleaños de Sapa" y al grupo azul "La nueva casa de Rayita". Si considera que ninguno de sus estudiantes está preparado para el libro del nivel avanzado, puede dividir al curso en dos grupos, verdes y morados. En la medida en que mejoren su nivel lector puede cambiarlos de grupo y, entonces, crear (si no existía) un grupo azul. Además, si alguno de los grupos es muy numeroso, considere dividirlo en dos subgrupos.

(Continúa en la página siguiente).

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	3
AVANT PROPOS.....	5
INTRODUCTION GENERALE.....	9
PARTIE I Ouverture conceptuelle, cadre théorique et cadre méthodologique de la recherche.....	15
Organisation de la partie I.....	17
CHAPITRE 1 La notion de culture dans les recherches en éducation : un état de l'art.....	19
Introduction.....	20
1.1 La culture scolaire : caractéristiques et transformations	20
1.1.1 La confusion entre les notions de « climat scolaire » et « culture scolaire »	21
1.1.2 De la polysémie de la notion de culture scolaire.....	24
1.1.3 L'évolution des recherches portant sur la culture scolaire.....	27
1.2 L'école : une culture, des cultures ?.....	29
1.2.1 L'école : une rencontre de cultures.....	30
1.2.2 Différentes cultures enseignantes	33
1.2.3 Vers une culture de l'efficacité scolaire.....	38
1.3 L'école : une culture organisationnelle	40
1.3.1 Les artéfacts dans la culture scolaire.....	40
1.3.2 Les valeurs dans la culture scolaire.....	43
1.3.3 Les « postulats fondamentaux » de la culture scolaire.....	45
1.4 La culture du métier des enseignants.....	46
1.4.1 Culture du métier enseignant et gestes professionnels.....	46
1.4.2 La culture enseignante : entre genre et style.....	49
1.4.3 La professionnalisation des enseignants : transmettre la culture du métier ?.....	52
1.5 Étudier la culture des enseignants : questions de recherche.....	56
1.5.1 Étudier la culture en éducation : apports et limites des recherches.....	56
1.5.2 Des choix pour étudier la culture des enseignants.....	58
1.5.3 Quelle culture d'action des enseignants ? Questions de recherche.....	59
Synthèse du chapitre.....	62
CHAPITRE 2 Culture d'action et programme du cours d'action : construction de sens et expérience.....	63
Introduction.....	64
2.1 De la notion de culture à la notion de culture d'action.....	64
2.1.1 L'origine historique de la polysémie de la notion de culture.....	65
2.1.2 Quelle(s) définition(s) du mot culture ?.....	66
2.1.3 La culture d'action : description et caractéristiques.....	68
2.2 Étudier la culture : des approches classiques en anthropologie à une anthropologie éactive.....	73
2.2.1 L'évolution de l'anthropologie comme discipline.....	73
2.2.2 Anthropologie cognitive et anthropologie symbolique : des points de convergence	76
2.2.3 Vers une anthropologie éactive.....	80
2.3 Notion de culture et programme du cours d'action.....	82
2.3.1 Savoir local et savoir global : de l'individuel au collectif.....	83
2.3.2 La culture-propre : les savoirs symboliques et non symboliques des acteurs.....	85
2.3.3 Culture d'action et culture-propre : construction de sens individuel et collectif ..	87
Synthèse du chapitre.....	90
CHAPITRE 3 Le système éducatif chilien : une culture de l'évaluation.....	93

Introduction.....	94
3.1 Le système éducatif chilien : évolution et organisation	94
3.1.1 Les réformes éducatives pendant la dictature militaire.....	95
3.1.2 Le retour à la démocratie : une continuité du modèle néolibéral.....	97
3.1.3 Le système éducatif au centre du débat.....	99
3.2 Évaluer la qualité de l'enseignement.....	101
3.2.1 Le « Système de Mesure de la Qualité de l'Éducation ».....	101
3.2.2 Le « Système National d'Évaluation de Performances » (SNEP).....	103
3.2.3 Les programmes d'évaluation des enseignants.....	104
3.3 Les politiques éducatives à l'école.....	107
3.3.1 La loi de « Subvention Scolaire Préférentielle ».....	108
3.3.2 Le Programme de Soutien Partagé (PAC).....	110
3.3.3 Les espaces éducatifs dans les politiques éducatives.....	113
Synthèse du chapitre.....	116
CHAPITRE 4 L'activité humaine et la construction de la culture d'action : un cadre sémiologique pour l'analyse.....	119
Introduction.....	120
4.1 Choix épistémologiques relatifs à l'activité humaine	120
4.1.1 L'énaction et la conscience préreflexive : vivre engagé dans le monde.....	120
4.1.2 L'inscription corporelle de l'activité humaine : corps et corporéité.....	122
4.1.3 L'inscription culturelle de l'activité humaine : corps et culture.....	123
4.1.4 Activité humaine et construction de sens : le processus d'appropriation.....	125
4.2 Objets théoriques de l'étude de l'activité individuelle-sociale.....	128
4.2.1 L'objet théorique cours d'expérience.....	128
4.2.2 L' objet théorique cours d'action.....	130
4.2.3 L'Objet théorique « cours d'in-formation ».....	131
4.3 Un cadre sémiologique pour l'analyse de l'activité.....	132
4.3.1 Du signe triadique de Peirce au signe hexadique.....	132
4.3.2 Les composantes du signe hexadique.....	134
4.3.3 Dynamique des composantes du signe hexadique.....	138
4.4 Sous-catégories des composantes du signe hexadique.....	141
4.4.1 Les sous-catégories des composantes du signe hexadique et le « symbolique ».....	141
4.4.2 Les sous-catégories du Représentamen.....	142
4.4.3 Les sous-catégories de l'Unité du cours d'expérience.....	144
4.4.4 Les sous-catégories de l'Interprétant.....	145
Synthèse du chapitre.....	149
CHAPITRE 5 Orientations méthodologiques de la recherche.....	151
Introduction.....	152
5.1 Conditions contractuelles et éthiques de la recherche	153
5.1.1 Description du processus de contractualisation avec les participants.....	154
5.1.2 Les écoles concernées par l'étude.....	156
5.1.3 Les participantes à l'étude.....	157
5.2 Observer et documenter l'activité : le recueil des données.....	159
5.2.1 Données d'observation.....	159
5.2.2 Description générale des épisodes observées.....	161
5.2.3 Données d'enregistrement en autoconfrontation.....	162
5.3 Sélection d'un échantillon pour l'analyse de la culture d'action.....	165
5.3.1 Prendre une nouvelle classe en charge	165
5.3.2 Travailler à plusieurs en classe classe.....	166
5.3.3 La mise en œuvre des planifications proposées par le PAC.....	168

5.3.4 L'organisation de l'espace de classe.....	168
5.4 Décrire la culture d'action : traitement et analyse des données.....	170
5.4.1 Construction du protocole à deux volets.....	170
5.4.2 Construction locale du cours d'expérience	172
5.4.3 Illustration de la construction locale du cours d'expérience.....	176
Synthèse du chapitre.....	179
PARTIE II Analyse de l'activité individuelle-sociale, de la culture-propre et de la culture d'action.....	181
Organisation de la partie II.....	183
CHAPITRE 6 Travailler dans une nouvelle classe.....	185
Introduction.....	186
6.1 Prendre en charge un nouveau niveau de classe : le cas de Corine.....	186
6.1.1 Les connaissances comme ressource pour l'action : essai, erreur, réajustement.....	187
6.1.2 Des nouvelles connaissances pour une nouvelle culture de classe.....	196
6.2 Reprendre un niveau de classe : le cas de Véronique.....	203
6.2.1 Quand la culture propre devient source de difficultés.....	204
6.2.2 Transformer la culture-propre selon les caractéristiques des élèves.....	210
6.3 Discussion intermédiaire.....	218
6.3.1 Un nouveau niveau de classe : de l'appropriation (appropriation 1) à la l'in- culturation.....	218
6.3.2 Reprendre un niveau de classe : de l'incorporation (appropriation 2) à l'in- culturation.....	220
Synthèse du chapitre.....	223
CHAPITRE 7 Travailler à plusieurs en classe.....	225
Introduction.....	226
7.1 Apprendre à travailler avec d'autres professionnels en classe : le cas de Corine.....	227
7.1.1 Des relations différentes selon le statut des professionnels présents en classe.....	228
7.1.2 Se mettre d'accord pour transformer le travail collectif en classe.....	234
7.2 Un assistant d'éducation pour alléger le travail : le cas de Gina.....	238
7.2.1 Avoir une assistante avec une formation en pédagogie : entre soutien et tensions.....	239
7.2.2 Corriger les erreurs de l'assistante avec précaution	243
7.3 Construire un bon climat de travail grâce à l'assistant d'éducation : le cas de Véronique.....	247
7.3.1 Travailler avec une autre enseignante : faire confiance à l'expertise d'autrui.....	247
7.3.2 Des fonctions différentes des assistants selon les activités en classe.....	250
7.4 Renforcer l'apprentissage des élèves avec l'aide d'un assistant : le cas de Jasmine.....	253
7.4.1 Profiter des connaissances de l'assistant pour mieux réussir la séance.....	254
7.4.2 La place de l'assistant dans de routines de travail établies.....	258
7.5 Discussion intermédiaire.....	259
7.5.1 Convergences et divergences des cours d'action des acteurs.....	259
7.5.2 La place accordée aux intervenants par l'enseignant	261
Synthèse du chapitre.....	263
CHAPITRE 8 Les prescriptions comme objet culturel : le cas du « Plan de Soutien Partagé ».....	265
Introduction.....	266
8.1 Le PAC comme « banque » d'exercices : le cas de Corine.....	266
8.1.1 Ce que propose la planification du PAC.....	266
8.1.2 Analyse du cours d'expérience.....	269
8.2 Suivre le PAC à la lettre : le cas de Laura.....	274

8.2.1 Ce que propose la planification du PAC.....	274
8.2.2 Analyse du cours d'expérience.....	275
8.3 Le PAC comme obstacle au travail : le cas de Dora.....	280
8.3.1 Ce que propose le PAC.....	281
8.3.2 Analyse du cours d'expérience.....	282
8.4 Le PAC comme ressource : le cas de Jasmine.....	288
8.4.1 Ce que propose le PAC.....	289
8.4.2 Analyse du cours d'expérience.....	290
8.5 Discussion intermédiaire.....	295
8.5.1 Le PAC : entre culture globale et culture locale.....	295
8.5.2 Le PAC : entre culture locale et culture-propre	297
Synthèse du chapitre.....	299
CHAPITRE 9 L'aménagement de l'espace de la classe.....	301
Introduction.....	302
9.1 Dynamique des configurations de classe et transformation des choix pédagogiques des enseignants : le cas de Jasmine.....	303
9.1.1 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 2.....	303
9.1.2 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 3.....	307
9.1.3 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 4.....	311
9.1.4 Analyse des déplacements et des interactions de Jasmine lors de l'épisode 5.....	313
9.2 Configurations de classe et influence du travail collectif : le cas de Laura.....	316
9.2.1 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 1.....	317
9.2.2 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 2.....	321
9.2.3 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 3.....	324
9.2.4 Analyse des déplacements et des interactions lors de l'épisode 4.....	328
9.3 Discussion intermédiaire.....	332
9.3.1 Les déplacements et les points d'arrêt les plus fréquents chez les enseignantes	332
9.3.2 Les interactions maître-élève dans des formats pédagogiques.....	334
9.3.3 La dynamique de l'engagement dans la situation et les pôles d'appropriation.....	336
Synthèse du chapitre.....	338
CHAPITRE 10 Discussion générale et perspectives de recherches.....	341
Introduction.....	342
10.1 Construction de la culture dans l'action : entre transformation, adaptation et création des connaissances.....	343
10.1.1 Émergence des nouveaux types : une navigation entre monde-propre et culture-propre.....	344
10.1.2 Construction des connaissances et configuration d'activité collective : entre corps-propre et monde-propre.....	347
10.1.3 Inscription culturelle et cognitive des objets techniques.....	353
10.1.4 Prescription et monde-propre : la rencontre de différents espaces de signification.....	356
10.1.5 Construction et transformation de la culture de classe dans les interactions.....	360
10.2 Apports à la connaissance du travail enseignant et à leur formation.....	362
10.2.1 Dialogue entre espaces de signification et construction de la culture d'action.....	363
10.2.2 Les configurations d'activité collective constitutives et constituantes de la culture d'action.....	365
10.2.3 La places des objets technique dans la culture d'action.....	367
10.2.4 La place des prescriptions dans la culture d'action.....	368
10.2.5 Une formation ancrée dans la culture d'action des enseignants.....	370
10.3 Apports au programme de recherche du cours d'action.....	371

10.3.1 Vers une anthropologie éactive.....	371
10.3.2 Différencier « l'origine » des processus de construction de types.....	373
10.3.3 Analyse multi-niveaux et pôles d'appropriation.....	375
10.4 Perspectives de recherche.....	377
10.4.1 Perspectives pour l'étude du travail enseignant et leur formation.....	377
10.4.2 Perspectives pour le développement du programme de recherche du cours d'action.....	379
BIBLIOGRAPHIE.....	381
ANNEXES.....	407
TABLE DES MATIERES.....	475